

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 4



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 4



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

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

E24 A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições 4 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 4)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-934-9
DOI 10.22533/at.ed.349202001

1. Educação. 2. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Ítaca

Se partires um dia rumo à Ítaca

Faz votos de que o caminho seja longo repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem lestrigões, nem ciclopes, nem o colérico Posidon te intimidem!

Eles no teu caminho jamais encontrarás.

Se altivo for teu pensamento

Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar

Nem lestrigões, nem ciclopes

Nem o bravo Posidon hás de ver

Se tu mesmo não os lewares dentro da alma

Se tua alma não os puser dentro de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.

Numerosas serão as manhãs de verão

Nas quais com que prazer, com que alegria

Tu hás de entrar pela primeira vez um porto

Para correr as lojas dos fenícios e belas mercancias adquirir.

[...] Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas, não apresses a viagem nunca.

Melhor muitos anos lewares de jornada

E fundeares na ilha velho enfim.

Rico de quanto ganhaste no caminho

Sem esperar riquezas que Ítaca te desse. [...]

(KAVÁFIS, 2006, p. 146-147)

Freud, em *O mal-estar da civilização*, obra renomada e publicada em inúmeras edições, defende que a civilização é sinônimo de cultura. Ou seja, não podemos desassociar a funcionalidade cultural em organizar um espaço, determinar discursos e produzirem efeitos.

Por vivermos em tempos em que só o fato de existir já é resistir, seria ingenuidade, tanto de assujeitamento, quanto social, acreditar que a cultura não vem produzindo a resistência, principalmente na diferenciação social. Entre estudiosos, um dos pontos mais questionáveis, entre pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, é sobre o papel do professor como agente cultural, no espaço escolar, mas não podemos legitimar que a escola, bem como o professor, sejam os principais influenciadores. Há, no social, trocas dialógicas, enunciativas e discursivas que configuram e constituem o sujeito em meio sua adequação individual, ou seja, o acultramento perpassa por “muitas mãos”, instituições, sujeitos, ideologias que

atuam na formação estrutural.

De acordo com nossas filiações, determinamos culturas, determinamos não culturas, assim como afirma Bourdieu (1989), que responsabiliza essas legitimações aos próprios sujeitos que as vivem. Resistir seria, neste caso, transformar o mundo no qual estamos inseridos.

A escola precisa ser transformada, há muito tempo ela serve à legitimação da cultura dominante. É de fundamental relevância que a escola esteja cada vez mais próxima daqueles que são, de certa forma, o coração que a faz pulsar, da comunidade escolar que, ao garantir sua identidade cultural, cada vez mais se fortalece no exercício da cidadania democrática, promovendo a transformação da escola em uma escola mais humanizada e menos reprodutora, uma escola que garanta, valorize e proteja a sua autonomia, diálogo e participação coletiva. Assim, dentro dessa coletânea, buscou-se a contribuição do conceito de mediação como um possível conceito de diálogo para com as problemáticas anteriormente explicitadas.

O termo ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início à discussão a uma discussão sobre mediação, que considera o meio cultural às relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, onde a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural. As reflexões realizadas, a partir dos artigos propostos na coletânea, nos mostram que a validação do ensino da arte, dentro das escolas públicas, deve se fundamentar na busca incessante da provocação dos sentidos, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento a determinada história, que é legitimada culturalmente em um tempo/espço.

A escola precisa fazer transparecer a possibilidade de relações sociais, despertar e por assim vir a intervir nestes processos. Se deve analisar de maneira mais crítica aquilo que é oferecido como repertório e vivência artística e cultural para os alunos, bem como se questionar como se media estas experiências, ampliar as relações com a arte e a cultura, ao contrapor-se ao exercício de associação exercido muitas vezes pela escola nas práticas de alienação dos sujeitos diante de sua realidade.

Todos, no espaço escolar, atuando de maneira mais contributiva como lugar propício para ressignificação, mediação, produção cultural e diálogos culturais, que articulados junto a uma política cultural democrática podem vir a construir novos discursos que ultrapassam os muros que restringem a escola a este espaço de dominação, legitimado pelo atual sistema. A escola, dentro desta perspectiva, passa a ser concebida como um espaço de dupla dimensão. Dentro desta concepção, os processos de mediação potencializam a práxis de um pensamento artístico e cultural. É, atuando atrelado ao cotidiano, em uma perspectiva de mediação, que parte destes pressupostos apresentados que a escola passa a adquirir um carácter de identidade, resistente à homogeneização cultural. A escola pode causar novas

impressões, pode abrir seu espaço para novos diálogos e conversações.

É preciso, no entanto, despertar esta relação, desacomodar-se do que é imposto. Muitos são os fatores que teimam em desmotivar, no entanto, está longe desta ser a 90 solução para um sistema educacional que precisa de maneira urgente ser repensado. Ao acompanhar a ação nestas escolas, foi impressionante observar como a movimentação contagiava todos, até mesmo aos que observavam a movimentação e curiosos passavam pelo espaço, alunos de outras turmas apareciam para ajudar e tudo era visto com grande expectativa. Os alunos que participaram do processo aparentavam estar realmente coletivamente envolvidos, e isso pode ser observado nos depoimentos. O movimento observado na montagem, na realização da exposição e na ação educativa foi surpreendente e demonstra que a escola carrega realmente consigo algo muito precioso, que é pouco valorizado, o cotidiano real, o qual não está incluso em documentos, a parte viva da escola.

A presente ação demonstrou que a escola pode tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço. Assim, os processos de mediação cultural atrelados ao conceito de cotidiano não documentado atuam como exercício de partilha do sensível e colaboram na formação da práxis de um pensamento artístico e cultural. Esta concepção aqui analisada remete à tomada de uma nova postura frente ao ensino da arte e a concepção de espaço escolar assinala à construção de narrativas que possam contribuir para a construção de uma escola menos determinista e mais humanitária. Ao se realizar uma ação como esta proposta, o espaço escolar permite uma participação ativa e democrática entre seus autores, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade escolar, promovendo um diálogo que potencializa a produção cultural dos alunos. A mediação dos trabalhos pelos alunos foi, segundo os depoimentos, algo muito rica e satisfatória para eles, os quais se mostraram maravilhados ao poderem partilhar de suas criações e apresentá-las à comunidade escolar.

Na ação educativa os alunos mediam o processo criativo e estes momentos de mediação, em absoluto, se configuraram como exercícios de partilha do sensível, que carregados de significados possibilitam a troca e o contato com o outro. Diante do que aqui se faz exposto, nada se tem a concluir como algo pronto e acabado, assim o que se faz é concluir uma etapa, que se transformará em múltiplas possibilidades de novos fazeres, desta teia de retalhos cabe, por agora, apreciar a parte que foi tecida e refletir, para sem muito tardar, sair em busca de outros retalhos que possa quiçá, um dia, tornar-se uma trama densa da práxis educativa e artística.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
LIBERDADE SEXUAL E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA CANÇÃO <i>MARIA CHIQUINHA</i>	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Heitor Messias Reimão de Melo Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Débora Cristina Machado Cornélio Andreza de Souza Fernandes Monica Soares Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira Anna Clara de Oliveira Carling	
DOI 10.22533/at.ed.3492020011	
CAPÍTULO 2	9
AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SEU PAPEL COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO	
Daniel de Oliveira Perdigão	
DOI 10.22533/at.ed.3492020012	
CAPÍTULO 3	14
AVALIAÇÕES DE BIOLOGIA: O QUE DIZEM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	
Mariana Bolake Cavalli Bruno Garcia Pires Juliana Moreira Prudente de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.3492020013	
CAPÍTULO 4	26
CELING (CENTRO DE LÍNGUAS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON): ENTRE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA CONTEMPORANEIDADE E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE	
Elisângela Redel Diana Milena Heck Verônica P. Coitinho Constanty	
DOI 10.22533/at.ed.3492020014	
CAPÍTULO 5	39
CINOTERAPIA: PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO E FONOAUDIOLOGIA	
Renata Gomes Camargo Dayane Stephanie Potgurski Luana Zimmer Sarzi Camilla Fernandes Diniz Fernanda Celeste Sánchez Weber	
DOI 10.22533/at.ed.3492020015	

CAPÍTULO 6 49

COBERTURA VACINAL CONTRA PAPILOMAVÍRUS HUMANO EM ADOLESCENTES NO ACRE

Ruth Silva Lima da Costa
Cliviane da Costa Farias
Emiliane Souza Bandeira
Eder Ferreira de Arruda
Aylana de Souza Belchior
Marília Perdome Machado
Jair Alves Maia
Mediã Barbosa Figueiredo
Priscila Su-Tsen Chen
Jediel Rezende de Melo Júnior

DOI 10.22533/at.ed.3492020016

CAPÍTULO 7 59

COREOGRAFIAS, CENOGRAFIAS, CORPOS ESCOLARES: ARGUMENTOS PARA PENSAR A FORMA DA ESCOLA

Ana Paula Lima Aprato

DOI 10.22533/at.ed.3492020017

CAPÍTULO 8 70

CRIANÇAS E A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo
Daniela Santos Furtado
Sirlane de Jesus Damasceno Ramos

DOI 10.22533/at.ed.3492020018

CAPÍTULO 9 76

CSI IFSC - QUÍMICA FORENSE PARA DESVENDAR UM ASSASSINATO

Marcel Piovezan
Claudia Lira
Felipe de Oliveira
Gisele Serpa
Rafael Lapolli da Silveira Venera
Karen Aparecida Justen
Paulo dos Santos Batista
Renata Pietsch Ribeiro
Tula Beck Bisol
Berenice da Silva Junkes
Wilson Pedro Espindola

DOI 10.22533/at.ed.3492020019

CAPÍTULO 10 82

CURRÍCULO ADAPTADO: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO

Viviane Cristina de Mattos Battistello
Ana Teresinha Elicker
Rosemari Lorenz Martins

DOI 10.22533/at.ed.34920200110

CAPÍTULO 11	91
CURSO MICROSOFT EXCEL – BÁSICO AO AVANÇADO	
Natália Cardoso dos Santos	
Nardel Luiz Soares da Silva	
Jessyca Vechiato Galassi	
Lucas Casarotto	
Leonardo Backes Mosconi	
Nathália Cotorelli	
Aline Rafaela Hasper	
Daliana Hisako Uemura-Lima	
Paula Caroline Bejola	
Maria Antonia Urnau	
Daniela da Rocha Herrmann	
Lucas Natan Scheuermann	
DOI 10.22533/at.ed.34920200111	
CAPÍTULO 12	97
DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO PROMOTORES DE INCLUSÃO SOCIAL	
Marilene Santana dos Santos Garcia	
Jaqueline Becker	
Willian Rufato da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.34920200112	
CAPÍTULO 13	104
DO TEXTO AO HIPERTEXTO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA NARRATIVA MÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Everton Nery Carneiro	
DOI 10.22533/at.ed.3492020013	
CAPÍTULO 14	115
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DE OTTO PETERS	
Nelson Batista Leitão Neto	
DOI 10.22533/at.ed.3492020014	
CAPÍTULO 15	128
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CONTEXTO DA ESCOLA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
Amilton Gonçalves dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3492020015	
CAPÍTULO 16	140
EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL: OLHARES, SENTIDOS, FALAS E PERCEPÇÕES INFANTIS	
Kenia dos Santos Francelino	
Katscilaine dos Santos Francelino	
DOI 10.22533/at.ed.34920200116	
CAPÍTULO 17	146
EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCÊNCIA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Kenia dos Santos Francelino	
DOI 10.22533/at.ed.34920200117	

CAPÍTULO 18	152
EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS SEM TERRA, ÓROCO – PE	
Xenusa Pereira Nunes	
Gáudia Maria Costa Leite Pereira	
Francisco Assis Filho	
Xirley Pereira Nunes	
Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.34920200118	
CAPÍTULO 19	160
EDUCAR NA CIDADANIA- UMA PROPOSIÇÃO RELEVANTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO CONTEXTO ESCOLAR	
Marivalda Evangelista dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.34920200119	
CAPÍTULO 20	172
ENSINANDO BIOLOGIA ATRAVÉS DO BOB ESPONJA	
Susete Wambier Christo	
Augusto Luiz Ferreira Júnior	
Ana Flávia Monteiro	
Marilise Silva Meister	
Denilton Vidolin	
DOI 10.22533/at.ed.34920200120	
CAPÍTULO 21	179
ESPÉCIES BOTÂNICAS E A INFLUÊNCIA DAS PRECIPITAÇÕES NO FORRAGEAMENTO DE <i>MELIPONA EBURNEA</i> EM RIO BRANCO, ACRE	
Carmem Cesarina Braga de Oliveira	
Francisco Cildomar da Silva Correia	
Rui Carlos Peruquetti	
DOI 10.22533/at.ed.34920200121	
CAPÍTULO 22	184
ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE AEE	
Thalia Costa Medeiros	
Najra Danny Pereira Lima	
Mayanny da Silva Lima	
Thais Costa Medeiros	
Maria Helena Rodrigues Bezerra	
Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha	
Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva	
Ava Fabian dos Anjos Lima	
Beatriz Zeppelini Bezerra de Menezes Nasser	
Alice Figueiredo de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.34920200122	

CAPÍTULO 23 197

EXPLORANDO JOGOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM DE FRAÇÕES

Andreia Belter
Fernando Feiten Pinto
Ivana Letícia Damião
Júlia Gabriela Petrazzini da Silva
Elizangela Weber
Julhane Alice Thomas Schulz
Mariele Josiane Fuchs

DOI 10.22533/at.ed.34920200123

CAPÍTULO 24 206

FAUSEL E AUST: DOIS EXPOENTES DA LITERATURA

José Luís Félix

DOI 10.22533/at.ed.34920200124

CAPÍTULO 25 216

FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: UM CRIME CONTRA OS DIREITOS HUMANOS

Jenijunio dos Santos
José Guilherme Aguiar Assis
Rafael de Carvalho da Costa

DOI 10.22533/at.ed.34920200125

CAPÍTULO 26 223

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CAMPESINOS: O ENTRELAÇAMENTO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sabrina Stein
Charles Moreto

DOI 10.22533/at.ed.34920200126

CAPÍTULO 27 230

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: VOZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento
Ana Leide Rodrigues de Sena Góis
Jocyléa Santana dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.34920200127

CAPÍTULO 28 240

FORMAÇÃO DE CÉLULAS COOPERATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ARTICULADORA, NO PROGRAMA FOCCO, CÁCERES MT

Ana Karla Pereira Viegas
Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão
Daniely Takekawa Fernandes
Daiany Takekawa Fernandes
Josimeire Teixeira Carrara
Juliana Carol Braga Aponte
Karla Silva da Paixão
Rosane Andrade Vasconcelos

Thaysa Rodrigues da Silva Gonçalves

Thulio Santos Mota

DOI 10.22533/at.ed.34920200128

CAPÍTULO 29 243

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO JALAPÃO - TOCANTINS

Odaléia Barbosa de Sousa Sarmento

Daniela Patrícia Ado Maldonado

Jocyleia Santana dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.34920200129

CAPÍTULO 30 246

GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES: O MEME E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nubiana Salazar

Paula dos Reis Lanz

Luciane Maria Wagner Raupp

DOI 10.22533/at.ed.34920200130

CAPÍTULO 31 255

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ALGUNS ENFOQUES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE FUTUROS PESQUISADORES

Renata Cristina Geromel Meneghetti

Augusta Teresa Barbosa Severino

Gabriela Castro Silva Cavalheiro

Julyette Priscila Redling

Marcela Aparecida Penteado Rossini

DOI 10.22533/at.ed.34920200131

SOBRE A ORGANIZADORA..... 266

ÍNDICE REMISSIVO 267

LIBERDADE SEXUAL E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA CANÇÃO *MARIA CHIQUINHA*

Data de aceite: 03/01/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Heitor Messias Reimão de Melo
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Maria Regina Momesso
Débora Cristina Machado Cornélio
Andreza de Souza Fernandes
Monica Soares
Carlos Simão Coury Corrêa
Valquiria Nicola Bandeira
Anna Clara de Oliveira Carling

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar a canção *Maria Chiquinha*, composta por Guilherme Figueiredo em 1961, interpretada pelos cantores Sandy & Júnior, dando destaque às questões de liberdade sexual e violência contra a mulher presentes na letra da canção. Para tanto, interpretaremos o discurso materializado na letra da canção sob o viés da Análise do Discurso (AD) de linha Francesa, destacando as condições de produção, a posição sujeito homem e a memória discursiva, que dá sentido à necessidade da posição de submissividade exigida da mulher na sociedade da época, e que impera até hoje.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; violência; Maria Chiquinha.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O início da década de 1960 (época em que a canção Maria Chiquinha foi composta), no que diz respeito ao tratamento da mulher na sociedade, foi um período extremamente preconceituoso. O sistema patriarcal ditava como a mulher deveria se portar em qualquer situação, devendo ser submissa ao seu marido, tendo a liberdade sexual amputada, além do dever de ser uma esposa, mãe e dona de casa exemplar. A mulher não tinha voz, e as poucas que trabalhavam, exerciam funções consideradas como uma extensão da própria casa, como por exemplo, trabalhar no ensino das crianças. Para se ter ideia, segundo Tosi (2016), o direito ao voto para a mulher foi conquistado apenas em 1919 nos Estados Unidos. Nova Zelândia e Finlândia foram os primeiros países a garantirem esse direito às mulheres, sendo em 1893 e 1906, respectivamente. No Brasil, o direito das mulheres ao voto só foi consolidado em 1932, o que mostra que as diferenças em relação ao gênero eram muito grandes, não só a nível nacional, mas a nível mundial. Essas diferenças aos poucos foram se atenuando, porém até hoje as mulheres sofrem com a falta de visibilidade em sociedade. Em relação à

violência contra a mulher, os números comprovam que há muito a ser feito a respeito desse problema. A lei 11.340, de 7 de agosto de 2006, popularmente conhecida por Lei Maria da Penha, é uma forma de tentar proteger a mulher contra as diversas formas de violência, pois ela

cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. (BRASIL, 2006).

Além da lei Maria da Penha, em 9 de março de 2015 foi sancionada a lei 13.104, popularmente conhecida como Lei do feminicídio. Essa lei inclui o “feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio” (BRASIL, 2015). Como é possível perceber, mesmo atualmente as mulheres ainda não conquistaram equidade de direitos em sociedade, além de sofrerem com vários tipos de violência. Em relação ao período em que a canção Maria Chiquinha foi escrita, não haviam grandes medidas de proteção à mulher, o que tornava comum as práticas violentas evidenciadas na letra. Apesar de ter se tornado nacionalmente conhecida apenas em 1991, nas vozes da dupla Sandy & Júnior, com oito e sete anos de idade na época, respectivamente, a canção foi composta trinta anos antes por Guilherme Figueiredo.

Primeiramente, faremos uma breve discussão da Análise do discurso de linha francesa, delineando os conceitos fundadores da teoria, bem como os conceitos centrais para a discussão aqui empreendida. Em seguida, adentraremos à análise discursiva da canção Maria Chiquinha, com o objetivo de compreender o discurso do machismo que permeia a obra, dado o fim trágico da personagem Maria Chiquinha por sua tentativa de explorar sua sexualidade.

ANÁLISE DO DISCURSO: UMA DISCIPLINA DE ENTREMEIO

AAD nasce no final dos anos 1960 com o filósofo Michel Pêcheux, que propunha uma forma diferente de observar a linguagem, voltando o seu olhar para o discurso como objeto de estudo. Pêcheux (2010, p. 81) conceitua o discurso como “efeito de sentidos entre locutores”, o discurso é o encontro entre ideologia e linguagem, sendo esta última o lugar onde se materializa a ideologia (ORLANDI, 2007).

A ideologia é o mecanismo que mantém os sentidos, que dá a impressão de naturalidade das coisas. Brandão (2012, p. 30) postula que

[...] não há um discurso ideológico, mas todos os discursos o são. Essa postura deixa de lado uma concepção de ideologia como “falsa consciência” ou dissimulação, mascaramento, voltando-se para outra direção ao entender a ideologia como algo

inerente ao signo em geral.

Ou seja, é a partir da ideologia que compreendemos o mundo tal como nos é apresentado, pelo efeito do sentido já-lá.

A formações discursivas (FD) determinam o que pode e deve ser dito em determinada conjuntura (ORLANDI, 2007). De acordo com Pêcheux (2010, p. 310) “uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”. As formações discursivas são constituídas pelas formações ideológicas.

Num determinado momento histórico e no interior mesmo desses aparelhos, as relações de classe podem caracterizar-se pelo confronto de posições políticas e ideológicas que se organizam de forma a entreter entre si relações de aliança, de antagonismos ou de dominação. Essa organização de posições políticas e ideológicas é que constitui as formações ideológicas (BRANDÃO, 2012, p. 47).

Para a AD, diferentemente de outros campos teóricos, o sujeito é dividido entre consciente e inconsciente. Ele é assujeitado pela ideologia por meio da linguagem, não tendo domínio sobre o que diz, dado que os efeitos de sentidos não podem ser controlados (ORLANDI, 2007). De acordo com Mussalim (2006, p. 107), o sujeito é “definido em função do modo como ele se estrutura a partir da relação que mantém com o inconsciente, com a linguagem”.

O discurso tem sempre relação com outros discursos. A memória discursiva dá condições para a enunciação, pois todos os enunciados estão em sua base. Conforme Orlandi (2007, p. 20), “O interdiscurso é irrepresentável. Ele é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer”.

É necessário que se estabeleçam as condições de produção de todo discurso, que diz respeito ao contexto sócio-histórico e ideológico do momento da enunciação.

As condições de produção incluem, pois, os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em seu sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio histórico, ideológico, mais amplo (ORLANDI, 2007, p. 17).

Para Brandão (2012), as condições de produção concebem o contexto histórico social, o lugar de onde falam, os interlocutores, a imagem feita de si próprios e dos outros, além do referente.

Assim, as condições de produção dessa reflexão são, *stricto sensu*, a letra da música, composta em 1961 por Guilherme Figueiredo, nacionalmente conhecida nas vozes da dupla Sandy & Junior, ambos com menos de dez anos na época da

interpretação (1991), e *latu sensu*, as questões ideológicas da década de 1960 a 1990, que eram refletidas nas músicas que eram ouvidas naturalmente pela população sem haver um questionamento sobre o conteúdo das canções.

Maria Chiquinha: uma análise discursiva

Como evidenciado na letra, Genaro, um marido desconfiado da fidelidade de Maria Chiquinha, sua esposa, buscava incessantemente as respostas para suas perguntas a respeito de Maria Chiquinha estar fora de casa. Ao longo da canção é possível apreender que houve uma traição por parte de Maria Chiquinha, evidenciada pelas respostas evasivas dela às perguntas de Genaro. Em uma relação monogâmica, é acordado entre os pares que só irão se relacionar entre si, não cabendo uma terceira pessoa na relação, de nenhuma das partes. Entretanto, pelo desfecho da canção, pode-se inferir motivos que levaram Maria Chiquinha a explorar sua sexualidade de forma escondida, visto que Genaro é um homem violento, com quem não há diálogo, portanto, a única alternativa encontrada por Maria Chiquinha para gozar de sua sexualidade da forma que gostaria foi a traição.

SD1 - O que você foi fazer no mato, Maria Chiquinha?
O que foi fazer no mato?
Eu precisava cortar lenha, Genaro, meu bem
Eu precisava cortar lenha

A necessidade de cortar lenha existe, em sua maioria, para a população rural, o que nos faz perceber que se trata de um casal que vive nesse meio. Apesar de o período ser considerado um tempo em que a mulher não trabalhava, no meio rural era diferente, pois homens e mulheres, dependendo da família, trabalhavam juntos no campo.

Genaro, em todas as perguntas que faz a Maria Chiquinha, se mostra desconfiado de sua fidelidade. A todas as perguntas feitas por Genaro, Maria Chiquinha tenta desmentir a desconfiança de infidelidade que Genaro exprime.

Na mesma sequência discursiva é possível perceber como a forma-sujeito masculina na obra se revela autoritária, buscando saber, a qualquer custo, o porquê de a mulher ter estado fora de casa. Para Pêcheux, o sujeito é constituído de dois esquecimentos, o qual o esquecimento número 1 é o fato de que “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1988 [1975], p. 173), ou seja, o sujeito precisa da ilusão de que é dono de seu dizer, quando não o é, em sua realidade. O esquecimento número 2 indica que “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre

podia ser outro” (ORLANDI, 2007, p. 35), ou seja, é a ilusão de que o sujeito pode escolher quais palavras usar para enunciar, e se fazer entender sem desvios de sentidos, a ilusão de que é capaz de imprimir seus pensamentos às enunciações. Já para Brandão (2012, p. 49), “o sujeito é essencialmente histórico [...]. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social”, ou seja, sua fala é produzida num determinado espaço, num determinado tempo, sendo o sujeito constituído na e pela linguagem. A memória discursiva dos sujeitos da época ditava que a mulher deveria ser uma figura que não fugisse das pretensões masculinas, e que, se o sujeito mulher fizesse algo diferente do comum, como na canção, automaticamente seria deduzida uma traição por parte da mulher. Segundo Orlandi (2006), a memória tem dois eixos: o vertical é onde se encontra a memória, e é responsável pela constituição do dizer, e o eixo horizontal, que é o eixo da formulação do dizer. No caso da memória

são enunciações que se estratificam no eixo vertical de tal maneira que qualquer formulação se dá determinada pelo conjunto das formulações já feitas. No entanto há uma particularidade que define a natureza da memória discursiva: trata-se do fato que quando enunciamos há essa estratificação de formulações já feitas que presidem nossa formulação e formam o eixo de constituição de nosso dizer (ORLANDI, 2006, p. 21).

Já para Brandão (2012), toda formação discursiva se associa com uma memória discursiva, sendo esta última, capaz de fazer circular formulações anteriores, já enunciadas a toda formação discursiva. A memória discursiva é capaz de mover, estabelecer ou esquecer sentidos. Por exemplo, um sentido que era relevante para determinada época, atualmente pode não ser, ou seja, pode ter sido esquecido pela memória discursiva. Portanto, é a partir da memória discursiva que se sustenta o enunciado, pois é preciso que haja um já dito para que o que está sendo dito faça sentido em determinada formação discursiva.

SD2 - Quem é que tava lá com você, Maria Chiquinha?
Quem é que tava lá com você?
Era filha de Sádona, Genaro, meu bem
Era filha de Sádona

Nessa sequência discursiva, percebemos que a desconfiança de Genaro não acaba com a resposta de Maria Chiquinha, o que o faz perguntar quem estava com Maria Chiquinha enquanto ela estava no mato.

SD3 - Eu nunca vi mulher de culote, Maria Chiquinha
Eu nunca vi mulher de culote
Era a saia dela amarrada nas pernas, Genaro, meu bem
Era a saia dela amarrada nas pernas
Eu nunca vi mulher de bigode, Maria Chiquinha
Eu nunca vi mulher de bigode

Ela tava comendo jamelão, Genaro, meu bem
Ela tava comendo jamelão

Nessa sequência discursiva, Genaro afirma que sabe a verdade sobre com quem Maria Chiquinha estava, pois descreve que a pessoa que estava com sua esposa se trata de um homem, o que é percebido na sequência discursiva *Eu nunca vi mulher de bigode*. Percebe-se, inclusive, que a palavra *comendo*, pode-se referir a uma conotação sexual.

As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2007, p. 32)

Ou seja, quando dizemos algo, não temos controle sobre o sentido que o que dissemos terá ao interlocutor.

A essa altura do diálogo presente na canção, é possível perceber que houve de fato uma traição por parte de Maria Chiquinha e que o ato é de conhecimento de Genaro. Na AD, como afirma Orlandi (2007, p. 21), “o discurso é o efeito de sentido entre locutores”, ou seja, os efeitos de sentido não podem ser controlados pelos interlocutores, em razão de o sujeito ser assujeitado por diferentes ideologias. Essa condição é percebida na canção pelo fato de as respostas de Maria Chiquinha serem insuficientes aos questionamentos de Genaro, o que comprova que os efeitos de sentido não são passíveis de controle.

SD4 - No mês de setembro não dá jamelão, Maria Chiquinha
No mês de setembro não dá jamelão
Foi uns que deu fora do tempo, Genaro, meu bem
Foi uns que deu fora do tempo
Então vai buscar uns que eu quero ver, Maria Chiquinha
Então vai buscar uns que eu quero ver
Os passarinhos comeram tudo, Genaro, meu bem
Os passarinhos comeram tudo

Nessa sequência discursiva, percebe-se que as respostas de Maria Chiquinha são insuficientes, pelo fato de Genaro replicar todas as respostas dadas por sua esposa às suas perguntas. Nessa sequência discursiva, novamente aparece a alusão ao ato sexual pela palavra *comeram*, porém, no tempo verbal utilizado, percebe-se um sentido de passado, aludindo ao fato de o ato da traição já ter acontecido.

SD5 - Então eu vou te cortar a cabeça, Maria Chiquinha
Então eu vou te cortar a cabeça
Que cocê vai fazer com o resto, Genaro, meu bem?
Que cocê vai fazer com o resto?
O resto? Pode deixar que eu aproveito

No final da canção, as respostas de Maria Chiquinha chegaram a tal ponto de insuficiência, que Genaro, munido de seus privilégios de homem, decidiu por cortar a cabeça de sua esposa. O discurso do sujeito que fala da posição do homem está atravessado pelo discurso do machismo, o que é evidenciado por Genaro se sentir no direito de punir sua esposa com a morte por ela não corresponder às expectativas esperadas por ela e ter gozado de sua sexualidade. Esse discurso traz marcas ideológicas da época, em que a posição da mulher, inscrita na memória discursiva, deveria ser a de inferioridade e submissão, tanto é que, na posição sujeito homem, é naturalizado o poder que ele tem sobre o sujeito mulher, o que é evidenciado na sentença de morte dada à Maria Chiquinha. Além disso, é confirmada a posição de submissão que a mulher deveria ter em relação ao homem, pois, após o castigo que Genaro determinou à sua esposa, Maria Chiquinha não o contrariou, apenas questionou o que iria ser feito ao restante de seu corpo, ou seja, em sua posição de submissividade, só a restou aceitar a determinação do sujeito homem, detentor de todos os privilégios da sociedade. Além de tudo, nos últimos versos, Genaro diz que, após cortar a cabeça de Maria Chiquinha, iria aproveitar o restante do corpo, dando a entender que faria um ato de necrofilia, o que, além de crime, reforça o discurso machista que objetifica a mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o discurso é tecer possíveis efeitos de sentidos de enunciados. Com a análise da canção Maria Chiquinha, objetivou-se mostrar como a liberdade sexual do sujeito mulher é difícil de ser conseguida, visto que, como Maria Chiquinha, o fim de muitas mulheres que optam por explorar seu direito ao próprio corpo também não é feliz. Foram analisadas as condições de produção, que era a realidade social da mulher nas décadas de 1960 e 1990, além de utilizar das bases teóricas como posição sujeito e memória discursiva para analisar os efeitos de sentido do discurso machista presente na letra da canção. Além disso, buscou-se trazer alguns dados sobre as conquistas dos direitos da mulher e quais medidas estão em vigor para sanar as questões de violência contra a mulher.

A partir das análises feitas, conclui-se que as canções que são aceitas e ouvidas naturalmente são reflexos da sociedade. Mesmo atualmente, com as abundantes discussões a respeito do machismo, liberdade sexual e violência contra a mulher, restam muitas questões que ainda passam despercebidas, até mesmo em manifestações culturais. A canção Maria Chiquinha, apesar de todo o seu conteúdo violento, era cantada por crianças, fato este que confirma a naturalidade com que a sociedade lida com questões como violência e objetificação da mulher. Com esse trabalho, buscou-se contribuir com as teorias da Análise do discurso de linha

francesa, além de estimular o pensamento crítico em relação ao que se consome culturalmente na sociedade, para que questões relevantes como a violência contra a mulher e o machismo não passem despercebidos em qualquer situação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 8. ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. Brasília, 08 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 11 de julho de 2019.

_____. **Lei n. 13.104, de 09 de março de 2015**. Lei do Feminicídio. Brasília, 09 de março de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm> Acesso em: 11 de julho de 2019.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: _____; CHRISTINA, A. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. A Análise de discurso. In: **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

TOSI, M. **A conquista do direito ao voto feminino**. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/conquista-do-direito-ao-voto-feminino/>>. Acesso em: 11 de julho de 2019.

AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SEU PAPEL COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO

Data de aceite: 03/01/2020

Daniel de Oliveira Perdigão

Graduando em Direito pelo Centro Universitário UNIGRANDE; Mestrando em Educação pela CECAP – Brasília – DF, Pós-graduado/Especialista em Administração Pública pela UNIATENEU, Graduado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, falecomdanielperdigao@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar e compreender como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e sua articulação com as salas de aulas, têm contribuído para que as políticas de inclusão aconteçam no ambiente escolar, de forma que leve aos alunos por elas assistidos, as condições de acesso, participação e aprendizagem. Este estudo qualitativo, partiu de leituras sobre a temática, tendo como lócus de observação a EEFM Gonzaga Mota, situada em Fortaleza, CE, a partir de material disponibilizado pela gestão, no que diz respeito ao trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais dessa instituição. Na metodologia optamos por análises de documentos e de observação dos registros de trabalhos realizados nos atendimentos aos alunos. Como resultado do trabalho, entendemos que o trabalho realizado na SRM atende ao que preconizam as políticas

de inclusão, uma vez que, no lócus observado, o trabalho realizado pela profissional psicopedagoga contribui significativamente para o avanço do aluno no plano emocional e em seu desempenho acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Políticas Públicas. Salas de Recursos Multifuncionais.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos vem ocorrendo um crescente aumento das matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades nas salas de aulas regulares. Esses dados e registros de aumento de matrículas são acompanhados pelo INEP e MEC, através dos registros do Censo Escolar. Segundo Brasil (2006), a origem da política educacional de inclusão é a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, que propõe uma educação voltada para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade.

No Brasil, a Constituição de 1988 veio garantir a democracia os direitos dos cidadãos,

inclusive o direito à educação. Para Mantoan (2010), desde 1988 a constitucionalidade da educação inclusiva no Brasil é um fato, inovação trazida pelo direito incondicional de todos os alunos.

A política Nacional de educação Especial aponta que

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

A partir de leituras sobre as políticas de inclusão e o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, surgiu-me, então, o desejo de entender se essas políticas públicas de inclusão de fato, chegam às escolas e como se dá esse trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e de que forma se dá o planejamento, a aula e o processo avaliativo. Figueira (2011), em seu livro “O que é Educação Inclusiva?” faz uma análise histórica da inclusão no sistema de ensino brasileiro e destaca que, para a educação inclusiva avançar, há que se investir nos professores, considerados por ele, os personagens mais importantes do sistema educacional.

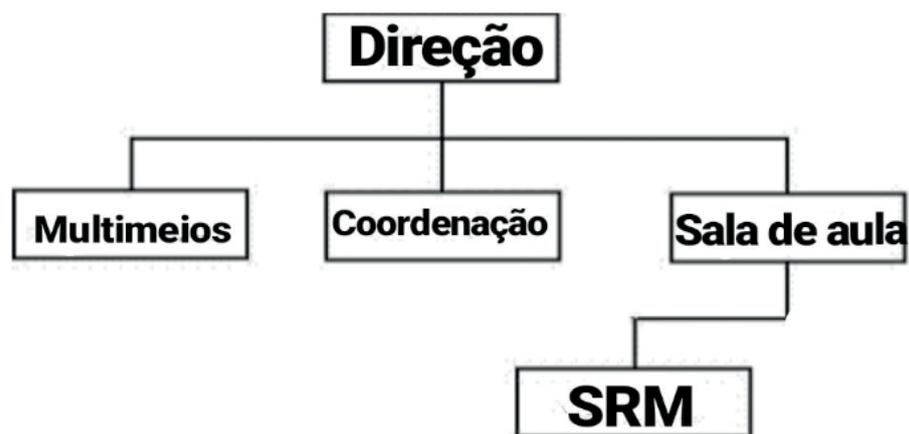
Convém lembrar que o professor da sala de recursos multifuncionais promove uma ponte entre este espaço e a sala de aula regular. E quanto a sua formação, não há uma uniformidade, tanto em relação às unidades da federação, quanto ao modo como se dá a sua efetivação, pois ela pode acontecer na forma de cursos de capacitação, para professores do ensino comum do nível médio, na formação em nível de pós-graduação *latu sensu*, ou na formação específica em nível superior (Mendes, 2006). Na escola lócus dessa pesquisa, a professora lotada na SRM é pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia, com cursos de formação na área da Educação Especial e Altas Habilidades.

Diante dessas considerações, o presente artigo traz como objetivo analisar como se dá o trabalho realizado na Sala de recursos Multifuncionais – SRM, o planejamento adotado pelo professor e o processo avaliativo.

METODOLOGIA

Adotamos a pesquisa de caráter bibliográfico e análise de documentos fornecidos pela gestão da escola (local de nossa pesquisa), além de analisar, também, os registros do trabalho realizado.

ORGANOGRAMA DA ESCOLA



Estrutura organizacional da Escola Gonzaga Mota (Adaptação do autor).

Observa-se, na estrutura organizacional da escola, que a SRM está vinculada à coordenação pedagógica e às salas de aula. O que pressupõe um trabalho vinculado aos processos pedagógicos da escola.

Número de alunos atendidos na SRM: 37

Deficiências: Autismo, TDAH, Esquizofrenia, Deficiência intelectual severa e leve, atraso cognitivo severo, TOD, COLLINS, Baixa Visão.

Horários de atendimento: no contra turno do horário de estudo do aluno em sala de aula.

Procedimentos avaliativos: enriquecimentos 1, 2 e 3. Avaliação realizada de acordo com o desenvolvimento do aluno nas atividades propostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o observado e analisado nesse trabalho, somado às leituras feitas dos documentos acerca da Educação Inclusiva e da criação das SRMs, percebe-se que uma parcela dos alunos matriculados na escola, portadores de alguma deficiência, recebem atendimento educacional especializado através das SRMs e que este serviço é de fundamental importância para que esses alunos prossigam seus estudos, tendo condição de se adaptarem e até de acompanharem, com seu ritmo, o ritmo da turma.

A partir das informações colhidas, vimos que há um planejamento sistemático e direcionado a cada aluno e que o atendimento se dá no contra turno, com duração de 50 minutos cada atendimento, de forma individual e, em outros momentos, de forma coletiva, quando a atividade direcionada for à perspectiva do coletivo.

Outro ponto a destacar é quanto ao avanço significativo na socialização desse aluno, antes isolado do convívio em sala. As inseguranças vão cedendo lugar a um comportamento mais em grupo.

Importante citar que inúmeros são, também, e paralelo ao que é possível realizar, os problemas a serem superados. Um destes é o aparato pedagógico necessário ao serviço realizado na SRM. Há uma escassez de material e uma necessidade de substituição de materiais e equipamentos. Somado a isso, há a necessidade de os demais professores entenderem a necessidade de uma interface com a SRM.

Constatamos também que o planejamento se dá de forma consistente, a partir do olhar do profissional para cada aluno, considerando suas necessidades e sua potencialização. Há material elaborado pela profissional no sentido de provocar a ludicidade, imaginação e criticidade no aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais aprendizados construímos a partir dessas reflexões, análises e observações? O que precisa ser otimizado? A partir das leituras e do que foi observado durante esse trabalho, o que se pode afirmar é que a SRM é uma política pública de inclusão da qual a sociedade não pode prescindir, pois o trabalho ali existente permite um melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas.

A inclusão ainda enfrenta muitas barreiras e tem caminhos para percorrer. Um desses caminhos é a Educação Especial, que deve aprofundar cada vez mais o conhecimento sobre o assunto, produzindo mais e mais pesquisas, entendendo que a grande missão da inclusão é prover melhor educação para crianças e jovens que necessitam dessa política inclusiva.

Outro ponto a ser otimizado é a colaboração entre a educação especial e a educação comum, pois a prática do professor da SRM, para ser efetiva, requer uma perspectiva colaborativa com o professor da educação comum, visando desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados.

Esse trabalho quando ocorre em regime de colaboração promove melhorias no desempenho acadêmico dos alunos com necessidades educativas especiais, além de melhorar sua autoestima, em suas habilidades sociais e em seu relacionamento com os pares. Daí ser necessária uma política de formação de todos os professores nessa área.

REFERÊNCIAS DIMINUIR O ESPAÇO

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009.

CARVALHO, Rosita E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FIGUEIRA, E. **As Paralimpíadas E Seus Ganhos Psicológicos E Sociais**. In: Jornal Extra. Rio de Janeiro: agosto de 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais**: problemas para pesquisa e o desenvolvimento. Caderno CEDES, v. 46, 1998.

MENDES, E. G.; CIA, F. **Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa**: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, p. 13-29, 2012.

AVALIAÇÕES DE BIOLOGIA: O QUE DIZEM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 03/01/2020

Mariana Bolake Cavalli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel – Paraná

Bruno Garcia Pires

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel – Paraná

Juliana Moreira Prudente de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel – Paraná

RESUMO: A avaliação é sempre um assunto que gera discussão, pelas suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, neste trabalho foram investigadas as percepções dos alunos sobre avaliação, uma vez que eles raramente são envolvidos nas decisões acerca dessa questão. A coleta de dados foi realizada com setenta e nove alunos de cinco turmas de terceiro ano do ensino médio de dois colégios estaduais da região oeste do Paraná, por meio de questionários com questões objetivas e dissertativas, os quais foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. A análise dos dados revelou que a maioria dos alunos tem a percepção de avaliação como classificatória, punitiva e gostariam que os professores diversificassem mais os instrumentos avaliativos, pois o mais utilizado é

a prova objetiva ou discursiva. O que evidencia que falta diálogo entre professor e aluno no que tange a avaliação, para que haja melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Aprendizagem; Instrumentos avaliativos; Ensino de Biologia.

BIOLOGY ASSESSMENTS: WHAT THIRD-YEAR STUDENTS SAY

ABSTRACT: Evaluation is always a subject that generates discussion due to its implications in the teaching and learning process. Therefore, this work investigates students' perceptions of assessment, as they are rarely involved in decisions about this issue. Data collection was performed with seventy-nine students from five third year high school classes from two state colleges in western Paraná, through questionnaires with objective and essay questions, which were analyzed qualitatively and quantitatively. The analysis of the data revealed that most students have the perception of evaluation as classificatory, punitive and would like teachers to diversify the assessment instruments, because the most used is the objective or discursive test. This shows that there is a lack of dialogue between teacher and student regarding the evaluation, so that there is an improvement in the teaching and learning process.

KEYWORDS: Teaching and Learning; Evaluative instruments; Biology Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem sempre fez parte do processo educacional. É utilizada constantemente pelos educadores, por meio de vários instrumentos a fim de diagnosticar a aprendizagem de cada aluno (SILVA et al., 2007a).

Para Luckesi (2002), a avaliação deve ser desenvolvida quando a escola se interessa em qualificar o processo de ensino e aprendizagem, pois por meio dela o professor poderá rever o que está acontecendo e fazer intervenções adequadas para a melhoria dos resultados.

Alguns docentes encaram o processo de avaliação enfatizando um caráter memorizador, punitivo e classificatório, ao contrário disso, Luckesi (2002) afirma que as estratégias avaliativas devem ser vivenciadas dentro do contexto escolar a partir de uma perspectiva crítica, na qual a escola qualifica seu ensino na medida em que contempla em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ações inovadoras que irão influenciar na avaliação da aprendizagem.

A avaliação é um processo amplo que pode facilmente ser confundida com instrumentos avaliativos, como: provas, exercícios e trabalhos, que são comumente utilizados como forma de punição ao aluno (SILVA et al., 2007a). Dessa forma a avaliação torna-se um julgamento do aprendizado escolar, com regras estabelecidas pelo educador. Esse julgamento é utilizado para distinguir o certo do errado, é como um acerto de contas entre professor e aluno (LUCKESI, 2002; MORETTO, 2004) estabelecido de forma homogênea. Porém “o educador não pode ter uma visão homogênea de seus alunos, ele deve considerar seus conhecimentos prévios, que irão direcioná-lo a desenvolver futuras habilidades e competências” (SILVA et al., 2007b).

A utilização da avaliação de forma errônea leva os educadores às armadilhas que podem ocasionar graves consequências, como: trauma psicológico, reprovação e até mesmo evasão escolar (SILVA et al., 2007b). Infelizmente essa visão errônea da avaliação é comum na comunidade escolar e está atrelada a aprendizagens teóricas e específicas, na qual se prioriza a quantidade, ou seja, uma postura discriminatória, deixando de lado outras habilidades, como: oralidade, expressão, entre outros (SILVA et al., 2007a).

Para Romão (2003), a avaliação da aprendizagem nas escolas é voltada para um sistema de aprovação e reprovação, no qual se cria e fortalece consensos discriminatórios, e inclui nos reprovados a culpa de sua própria reprovação.

Portanto, o sistema escolar utiliza-se da aprovação através de aprendizagens voltadas a benefícios externos e teorias prontas e acabadas sendo incorporadas

ao educando, se por ventura o aluno não adquirir o repassado pelo docente, ele certamente será reprovado (SILVA et al., 2007a).

Dentro deste contexto, Luckesi (2005) afirma que avaliar requer uma tomada de decisão na busca da qualificação do aprendiz e não a busca de resultados que estão ligados a critérios que limitam o processo educativo às aulas expositivas. Há uma linguagem incompreensível para o aluno, que restringe a avaliação como um momento de aprovação ou reprovação, tornando-se um critério classificatório, seletivo que promove os que “sabem” mais, desconsiderando alunos que não conseguiram demonstrar a sua real capacidade com esse tipo de avaliação.

Na literatura atual encontramos autores que propõem formas de avaliar que não se reduzem a quantificação dos resultados obtidos pelos alunos. Sendo assim, há diversas definições de avaliação, diferentes ou em alguns casos bastante ambíguas. Algumas defendem que o sujeito da avaliação não deve ser somente o aluno, mas também a classe e até mesmo os professores. Para Zabala (1998), a avaliação não deve abranger apenas professor e alunos, pois o processo de ensino/aprendizagem inclui relações pedagógicas grupais e a classe como um todo.

De acordo com Vasconcellos (2005), a avaliação é um processo que precisa de uma reflexão crítica sobre a prática, podendo desta forma, verificar os avanços, dificuldades e o que se fazer para superar os obstáculos. Portanto, a avaliação deve envolver uma constante observação do processo ensino/aprendizagem, possibilitando assim proceder a uma ação educativa que de fato melhore a condição do aluno (HOFFMANN, 2008).

Para Hoffmann (2008), Vasconcellos (2005) e Zabala (1998) o processo da avaliação deve andar junto com processo de aprendizagem, sendo uma ferramenta que auxilie o professor a verificar o progresso do aluno, e também um momento de reflexão sobre seu próprio trabalho, ou seja, se de fato está alcançando os objetivos propostos.

A avaliação deve ser um momento de reflexão sobre a prática de ensino, um momento de análise do processo educativo, no qual o professor possa verificar de que forma está ocorrendo a aprendizagem do aluno, se com qualidade ou dificuldade, e a partir disso dar um novo enfoque (SCHON; LEDESMA, 2008).

O professor deve buscar diferentes estratégias avaliativas que englobem a diversidade dos alunos dentro da sala de aula, e que esteja comprometida com o sucesso escolar. Sendo assim, avaliar exige dedicação por parte do professor, para que não julgue o aluno apenas por suas dificuldades, mas busque meios para analisar seu potencial e qualidades. Dessa forma, a avaliação se tornará uma ferramenta de troca entre professor e aluno, tornando a aprendizagem amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva (LUCKESI, 2002; SILVA et al., 2007a).

Por esses motivos torna-se necessário uma constante reflexão sobre a prática

avaliativa, e que aos poucos seja desmitificada a lógica de que avaliação serve apenas para “medir conhecimento”. Mas sim, que seja mais uma ferramenta auxiliadora na melhoria da prática docente atingindo uma educação de qualidade (SCHON; LEDESMA, 2008).

Diante desses pressupostos, objetivou-se neste trabalho verificar quais tipos de avaliação estão sendo aplicadas pelos professores de biologia ao longo do ensino médio e quais as percepções dos alunos acerca das avaliações.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este trabalho foi realizado com 79 alunos de cinco turmas do terceiro ano do ensino médio, sendo três de uma escola e duas de outra escola, ambas estaduais, na cidade de Cascavel – PR.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário contendo questões dissertativas e objetivas, sobre as avaliações em biologia. O questionário foi composto por sete questões, abrindo espaço para os alunos expressarem suas opiniões, conforme apresentado no quadro a seguir:

Questionário para os alunos	
1-	Em sua concepção o que é avaliar?
2-	Por que você acha que se deve avaliar?
3-	Na sua opinião, como o professor deveria avaliar os alunos?
4-	Quais outras funções você acha que tem a avaliação?
5-	Quais os tipos de avaliação os professores de biologia utilizam com mais frequência? (Pode marcar mais que uma resposta, se quiser)
	<input type="checkbox"/> Prova objetiva (marcar x)
	<input type="checkbox"/> Prova discursiva (responder de forma escrita)
	<input type="checkbox"/> Prova Prática (Através de experimentos)
	<input type="checkbox"/> Seminários
	<input type="checkbox"/> Trabalhos em Grupo
	<input type="checkbox"/> Exercícios (para responder como trabalho)
	<input type="checkbox"/> Outro/s. Qual/ls? _____
6-	Qual tipo de avaliação você prefere fazer?
	<input type="checkbox"/> Objetiva
	<input type="checkbox"/> Discursiva
	<input type="checkbox"/> Prática
	<input type="checkbox"/> Seminários
	<input type="checkbox"/> Trabalhos em Grupo
7-	Explique por que prefere esse/s tipo/s de avaliação: Os instrumentos utilizados avaliaram o seu conhecimento sobre os conteúdos da disciplina?
	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> A maioria das vezes
	<input type="checkbox"/> Poucas vezes
	<input type="checkbox"/> Não

Quadro 1: Questionário para os alunos.

Fonte: Os autores.

Optou-se por este instrumento em razão da facilidade de aplicação, do baixo custo e por permitir coletar informações com relação ao tipo e ao contexto em que são realizados, sendo assim, seriam mais acessíveis para a investigação da percepção dos alunos sobre avaliação. E ainda, porque o questionário consegue abranger várias pessoas ao mesmo tempo, obtendo um grande número de dados. Garante uma maior liberdade de respostas em razão do anonimato, evitando propensões potenciais do entrevistador, além de se obter respostas rápidas e precisas (BONI; QUARESMA, 2005).

Por outro lado, pode haver algumas respostas que não sejam respondidas em um questionário, talvez por alguma dificuldade de compreensão da pergunta por parte do respondente, quando o pesquisador está ausente ou quando esse não consegue efetuar o auxílio necessário ao pesquisado (BONI; QUARESMA, 2005). O que se buscou evitar neste trabalho, pois os pesquisadores aguardaram enquanto os alunos respondiam, solucionando possíveis dúvidas que surgiram.

Para a análise dos dados utilizou-se as abordagens quantitativa e qualitativa de forma complementar. Uma pesquisa quantitativa faz uso de instrumentos específicos, capazes de estabelecer relações e causas, levando em conta as quantidades (RIBEIRO; ECHEVESTE; DANIELEVICZ, 2001), enquanto que a qualitativa permite que os entrevistados expressem suas opiniões de forma mais abrangente, não se restringindo a suposições pré-estabelecidas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram discutidos conforme a ordem das perguntas contidas no questionário, porém, enfocando-se o assunto principal destas. Sendo assim, evidenciaram-se percepções dos alunos referentes a seis temas: O que é avaliar; Por que se deve avaliar; Como o professor deveria avaliar os seus alunos; Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores de biologia; Instrumentos avaliativos que os alunos preferem; A verificação da aprendizagem por meio dos instrumentos utilizados pelos professores. Estes serão discutidos na sequência.

3.1 O que é avaliar

Em relação a este tema, as respostas dos alunos dividiram-se em quatro grupos, sendo que a maioria (79,75%) afirmou que avaliar é testar seus conhecimentos; (11,39%) acredita que avaliar, além de testar o conhecimento, serve também para avaliar o comportamento em sala de aula; uma minoria respondeu que a avaliação serve para avaliar o método de explicação (7,59%), e para que haja maior esclarecimento do assunto (1,27%). Estes dados estão sistematizados no quadro 2.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O QUE É AVALIAR	Nº DE ALUNOS	%
Testar os seus conhecimentos	63	79,75 %
Além de testar o conhecimento serve também para avaliar o comportamento em sala de aula	9	11,39 %
Serve para avaliar o método de explicação do professor	6	7,59%
Para que haja maior esclarecimento do assunto	1	1,27%

Quadro 2: O que é avaliar na percepção dos alunos.

Fonte: Os autores.

É possível identificar nestes dados que poucos alunos veem a avaliação como uma oportunidade de rever o conteúdo e tirar dúvidas, já que a oportunidade de uma avaliação que contribua com a aprendizagem dos alunos, parece que não vem sendo oferecida a eles. Os alunos também puderam apontar “outras funções da avaliação”, sendo que fizeram os seguintes apontamentos: serve para criar um registro de nota para o histórico escolar; aumentar a responsabilidade dos alunos; preparar para outros tipos de provas (como concursos), e entrevistas de emprego; esclarecer sobre os assuntos explicados durante a aula (resposta já mencionada anteriormente).

Portanto, as percepções de avaliação da maioria indicam que veem este instrumento como forma de julgamento, do qual participam e devem apresentar resultados, conforme apontam Luckesi (2002) e Moretto (2004). Poucos têm uma percepção de avaliação que inclui também o professor e a retomada para maiores esclarecimentos, aspectos que perpassam uma avaliação processual e contínua, aos quais deveriam estar habituados.

3.2 Porque se deve avaliar

Esse item reafirma o anterior, pois a maioria dos alunos (70,89%) acredita que a avaliação deve ser realizada para verificar se aprenderam o conteúdo explicado, treze alunos (16, 46%) responderam que através da avaliação os professores conseguem perceber o que os alunos precisam melhorar e buscar estratégias para atingir o objetivo (ensino-aprendizagem). Uma pequena parcela (7,59%) aponta que o objetivo é controlar o comportamento da turma e poucos (5,06%) também apontam a avaliação como forma de preparar os alunos para o trabalho fora da escola. Os dados referentes a estes apontamentos estão sistematizados no quadro 3.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DE POR QUE SÃO AVALIADOS	Nº DE ALUNOS	%
A avaliação deve ser realizada para verificar se os alunos aprenderam o conteúdo explicado	56	70,89%
Através da avaliação os professores conseguem perceber o que os alunos precisam melhorar e buscar estratégias para atingir o objetivo	13	16,46%
Controlar o comportamento da turma	6	7,59%
Para preparar os alunos para o trabalho fora da escola	4	5,06%

Quadro 3: Percepções dos alunos acerca de por que são avaliados.

Fonte: Os autores.

Segundo Luckesi (1990), a avaliação da aprendizagem destina-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos alunos, conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, através da assimilação ativa do legado cultural da sociedade.

Lukesi (1990) faz a constatação que a avaliação da aprendizagem é utilizada, basicamente, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E, nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, ainda não há uma busca pela aprendizagem, mas sim ocorre à busca para a melhora da nota do aluno.

Infelizmente o que podemos observar é que isso vem ocorrendo frequentemente, e que os alunos já têm um entendimento equivocado da avaliação, e por isso muitas vezes não se esforçam para aprender o conteúdo, mas apenas para obter nota suficiente para ser aprovado.

3.3 Como o professor deveria avaliar os seus alunos

As percepções dos alunos acerca da forma como deveriam ser avaliados também foram investigadas e as respostas variaram (quadro 4). A maioria (31,65%) respondeu que o professor deve variar os métodos de avaliação, porém também apontaram algumas formas possíveis, como debates (18,99%), com justificativa de que assim interagem e aprendem melhor o conteúdo. Avaliar pela participação e disciplina dentro de sala de aula foi outra forma destacada (17,72%). Prova escrita, trabalhos extraclasse, avaliações práticas e vistos nos cadernos também foram mencionados (13,92%, 8,86%, 6,33% e 2,53% respectivamente). Por meio destes dados, verifica-se que quase metade dos alunos tem a percepção da importância do professor utilizar diferentes estratégias na hora de avaliar e apontaram alguns exemplos. Quanto a isto, vários autores apontam nessa direção, entre eles Luckesi (2002) e Silva et al. (2007a).

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DE COMO O PROFESSOR DEVERIA AVALIÁ-LOS	Nº DE ALUNOS	%
Deve variar os métodos de avaliação	25	31,65%
Deve ser feita com debates em sala de aula	15	18,99%
Avaliação baseada na participação dos alunos e a disciplina dentro de sala de aula	14	17,72%
Prova escrita	11	13,92%
Trabalho extraclasse	7	8,86%
Avaliações práticas	5	6,33%
Vistos nos cadernos	2	2,53%

Quadro 4: Percepções dos alunos acerca de como o professor deveria avaliá-los.

Fonte: Os autores.

3.4 Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de biologia

Neste tópico, os alunos puderam assinalar mais de um tipo de instrumento e a maioria o fez, conforme apontam os dados no quadro 5.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE BIOLOGIA	% DE RESPOSTAS
Prova Discursiva	32,06%
Exercícios para responder como trabalho	26,32%
Prova Objetiva	20,10%
Trabalho em grupo	13,4%
Alunos que não responderam	6,7%
Prova prática	1,44%

Quadro 5: Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de biologia.

Fonte: Os autores.

Através dos dados apresentados observa-se que os instrumentos mais utilizados são as provas discursivas, objetivas e exercícios para os alunos resolverem como trabalho. De acordo com Vianna (1987), a prova discursiva tem como objetivo verificar comportamentos mais complexos, como, por exemplo, a capacidade de explicar, descrever, interpretar, comparar, contratar, entre outras.

Para Zaina (2002), em provas discursivas o aluno deve escrever sobre determinado assunto colocando seu julgamento sobre o assunto. Portanto, para uma mesma questão pode haver respostas diferentes com o mesmo significado.

As provas objetivas possuem respostas diretas, ou seja, o aluno não descreve sua opinião nas respostas. Além disso, não permitem aos professores ter um julgamento parcial durante a correção da avaliação (ZAINA, 2002). Uma avaliação é denominada objetiva quando a opinião do examinador e sua interpretação dos fatos

não influem no seu julgamento (MEDEIROS, 1986).

Mesmo tendo pontos positivos, é preocupante o fato da prova, seja discursiva ou objetiva e exercícios terem sido apontados como os instrumentos mais utilizados, pois é necessário que o professor diversifique os instrumentos, a fim de buscar atender à diversidade dos alunos. Uma vez que, nem todos os alunos respondem bem a um tipo de avaliação, por isso é necessário dar a oportunidade àquele aluno, que não se familiariza com uma modalidade, para expressar suas opiniões e conhecimentos através da utilização de outras estratégias avaliativas.

3.5 Instrumentos avaliativos que os alunos preferem

Referente a esse assunto (quadro 6), observa-se que a maioria prefere prova prática (32,65%), justificando que com esse tipo de avaliação conseguem aprender melhor o conteúdo, pois coloca em prática o que foi visto na teoria.

Observa-se que a porcentagem para este instrumento foi maior do que para provas discursivas, mas no ambiente escolar são estas que predominam, como já visto anteriormente. Em segundo aparece prova objetiva (28,57%), justificando que este tipo de prova é mais rápido de responder e dessa forma fica mais fácil memorizar o conteúdo.

A porcentagem de alunos que preferem trabalho em grupo é (18,37%) e justificaram que este formato facilita a aprendizagem e as dúvidas podem ser sanadas com os colegas. A porcentagem de alunos que preferem prova discursiva foi menor (14,29%) e alegaram que dessa forma conseguem explicar com suas palavras o conteúdo, além de poderem expressar suas opiniões, relacionando o conhecimento adquirido com o já existente. Seminários teve o menor percentual (6,12%), possivelmente pela dificuldade que tem de se expressarem oralmente, embora justificaram que assim como o trabalho em grupo, auxilia na aprendizagem.

Pelas respostas dos alunos é possível notar que as avaliações resumidas a um mecanismo de atribuição de notas, aplicação da teoria, faz com que valorizem a simples memorização do conteúdo para um momento específico, não tecendo relações com outros saberes, escolares ou não, ocorrendo uma aprendizagem fragmentada e volátil dos conteúdos trabalhados em sala.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS QUE OS ALUNOS PREFEREM	Nº DE ALUNOS	%
Prova Prática	26	32,65%
Prova Objetiva	23	28,57%
Trabalho em grupo	15	18,7%
Prova Discursiva	11	14,29%
Seminário	5	6,12%

Quadro 6: Instrumentos avaliativos preferidos pelos alunos.

Fonte: Os autores.

3.6 A verificação da aprendizagem por meio dos instrumentos utilizados pelos professores

Quando questionados “Se os instrumentos utilizados pelos professores de biologia realmente avaliam o conhecimento sobre os conteúdos da disciplina” (Quadro 7), observou-se que 43,04% dos alunos responderam que sim e 40,51% na maioria das vezes e a menor parte, 16,45%, que não. Os que responderam afirmativamente, justificaram que por terem facilidade em escrever o que aprendem conseguiram obter notas satisfatórias e compreender os conteúdos, uma vez que a avaliação discursiva foi a mais aplicada. Porém, pelos dados já discutidos anteriormente, questiona-se: será que aprenderão realmente ou memorizaram para a prova?

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS ACERCA DA QUESTÃO “OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS AVALIARAM O SEU CONHECIMENTO SOBRE OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA?”	Nº DE ALUNOS	%
Sim	34	43,04%
Na maioria das vezes	32	40,51%
Não	13	16,45%

Quadro 7: Percepção dos alunos acerca da verificação da aprendizagem por meio dos instrumentos utilizados pelos professores.

Fonte: Os autores.

Observa-se, portanto, que a minoria aponta que os instrumentos utilizados pelos professores de biologia não avaliam seus conhecimentos. Quando ocorre de a maioria dos alunos se adaptarem a avaliação e apenas alguns não conseguirem se adaptar, deve-se imediatamente atender esses alunos com dificuldade através de outras atividades que possibilitem a superação (WEIZ; SANCHES, 2006). Isso evidencia que embora a maioria consiga apresentar resultados positivos nas avaliações dos professores, é necessário olhar para estes que não se sentem contemplados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a maioria dos alunos aponta que avaliar é verificar o que aprenderam, realmente em parte estão certos, mas é importante ressaltar que a avaliação deve ser utilizada como uma ferramenta tanto para o aluno, como para o professor em relação ao processo de construção de conhecimento. Não se deve fazer da avaliação um método classificatório, no qual serão selecionados os “bons” e os “maus” alunos, mas sim por meio dela refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, de forma que possibilite buscar estratégias que se adaptem melhor a realidade da turma.

O que se observa frequentemente é que a avaliação vem sendo utilizada de

forma equivocada pelos professores, geralmente apenas no final de cada conteúdo, e por isso os alunos acabam se esforçando apenas para obter a nota necessária para “passar” de ano.

Dessa forma, a avaliação não é vista por parte dos alunos e também dos professores como uma oportunidade de rever dificuldades, tirar dúvidas, buscar soluções, o que acaba não contribuindo para a aprendizagem, pois a avaliação que deveria proporcionar isso, quase não é utilizada.

Foi verificado também que os professores de biologia não costumam diversificar as avaliações, realizando com mais frequência provas e exercícios (geralmente também em forma de questões), deixando de lado outras modalidades avaliativas, como por exemplo, trabalhos em grupo, seminários, debates, provas práticas, etc. Provavelmente, optam por essas avaliações, pela praticidade e facilidade de correção. Sem desconsiderar a importância dessas modalidades utilizadas, destaca-se que é importante diversificar os instrumentos avaliativos, pois, assim, os alunos poderão ser mais bem contemplados.

Embora as avaliações não sejam muito diversificadas, a maioria dos alunos aponta que estas os avaliam bem, porém alguns não concordam, talvez devido a não conseguirem se adaptar a essas modalidades avaliativas. Os professores deveriam utilizar a avaliação para verificar as dificuldades dos alunos e também as suas próprias dificuldades e falhas. Constatando as dificuldades dos alunos, o professor pode repensar também sua metodologia de ensino e até mesmo sua forma de avaliar, pois, nem sempre o problema é com o aluno, às vezes o professor está utilizando uma metodologia de ensino que não está sendo clara para o aluno, outra vez o aluno até compreende o conteúdo, mas na hora a avaliação ele não consegue expor o que aprendeu, devido a uma avaliação mal elaborada, entre outros problemas.

Portanto, este trabalho apresenta desafios para pesquisas mais aprofundadas, pois avaliação é um tema complexo e ainda carece de mais pesquisas, que apontem caminhos para torná-la uma ferramenta de observação e reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. Assim, professores e alunos poderiam verificar juntos seus progressos e dificuldades, e dessa forma buscar solução para os problemas enfrentados.

REFERÊNCIAS

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n.1, p.68 – 80, 2005.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação para promover: as setas para o caminho**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? In: CONHOLARO, M. C. A. A. (Org.) **Construção do projeto de ensino e avaliação**. São Paulo: FDE. Série Idéias, n. 8, p. 70-80, 1990.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas**: técnicas de construção. São Paulo: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 150 p.

RIBEIRO, J. L. D.; ECHEVESTE, M. E. S.; DANIELEVICZ, A. M. F. **A utilização do QFD na otimização de produtos, processos e serviços**. Rio Grande do Sul: FEEng/UFRGS, 2001.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. 4. ed. São Paulo: Guia da Escola Cidadão, 2003.

SCHON, C. K.; LEDESMA, M. R. K. **Avaliação da Aprendizagem**. Programa PDE/2008 – SEED – PR, 2008.

SILVA, M. A. N.; BENTO, E. N.; FIGUEIREDO, G. E. F.; FARIAS, J. L.; SANTOS, M. P. A avaliação como um processo dialógico. **Revista Científica Sigma**, v.1, n.1, p. 5-17, 2007a.

_____; SILVA, A. S. T.; JACARANDÁ, A. L.; PEREIRA, C.; SOUTO, C.; SILVA, M. S.; SOARES, M. R. F.; SANTOS, R. C. Avaliação da aprendizagem escolar. **Revista Científica Sigma**, v.1, n.1, p. 20-32, 2007b.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, H. M. **Testes em Educação**. São Paulo: Ibrasa, 1987.

WEISZ, T; SANCHES, A. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. 2. Ed. São Paulo: Editora Atic. 2006.

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

ZAINA, L. A. M. **Acompanhamento do aprendizado do aluno em cursos à distância através da Web**: metodologias e ferramentas. Dissertação de Mestrado, (Escola Politécnica da Universidade de São Paulo). São Paulo, 2002.

CELING (CENTRO DE LÍNGUAS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON): ENTRE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA CONTEMPORANEIDADE E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Data de aceite: 03/01/2020

Elisângela Redel

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE)

Marechal Cândido Rondon – Paraná

Diana Milena Heck

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
(UFMS)

Aquidauana – Mato Grosso do Sul

Verônica P. Coitinho Constanty

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE)

Marechal Cândido Rondon – Paraná

RESUMO: O CELing, e cursos a ele vinculados, alemão, espanhol, inglês e francês, visam atender a demanda por cursos de idiomas da comunidade interna e externa da UNIOESTE- *campus* de Marechal Cândido Rondon. O centro de línguas enquadra-se como Projeto de Extensão pela instituição e os cursos ofertados também vinculam-se a atividades extensionistas, demonstrando que a Universidade atende à demanda pelo ensino, pesquisa e extensão, que formam a base do ensino. O Centro de Línguas reconhece a importância do conhecimento de idiomas estrangeiros em nossa sociedade, e o processo de internacionalização por que a sociedade

científica e acadêmica vem passando. Dessa forma, o CeLing busca promover políticas linguísticas (ALTENHOFEN, 2013) inclusivas e a comunicação intercultural (KRAMSCH, 2011), por meio da oferta de cursos de línguas e de exames de proficiência, bem como o acesso a esses. Trata-se, portanto, de uma iniciativa de grande impacto social, voltada à democratização do conhecimento, à valorização da diversidade linguística e à abertura de campo de trabalho, estágio, pesquisa e extensão. No presente capítulo começamos por apresentar brevemente a consolidação do Centro de Línguas, sua proposta e contexto de atuação. Em um segundo momento, abordamos as ações do Centro e cada um dos projetos vinculados a ele. Por último, apresentamos os resultados alcançados até o momento, delineando as perspectivas de futuras ações.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas Estrangeiras; Ensino; Cultura.

CELING (MARECHAL CANDIDO RONDON LANGUAGE CENTER): BETWEEN INTERCULTURAL DIALOGUES IN CONTEMPORARY SOCIETY AND THE INTERNATIONALIZATION OF THE UNIVERSITY

ABSTRACT: The Language Center (CeLing) and its courses: German, Spanish, English and

French, aims at fulfilling the internal and external UNIOESTE community's demands of languages courses in the *campus* of Marechal Cândido Rondon. The Language Center is an Extension Project and its courses are considered extension activities. In this sense, they evidence that the University meets the teaching, research and extension demands which, in turn, constitute the teaching basis. The Language Center recognizes both: the relevant role played by foreign languages in our society, as well as the internationalization prominence faced by the scientific and academic fields. This way, CeLing aims at promoting inclusive linguistic policies (ALTENHOFEN, 2013) and the intercultural communication (KRAMSCH, 2011) by offering language courses and proficiency tests. Therefore, the Center is an initiative that impacts the community significantly since it is turned to: the democratization of knowledge, the valuing of linguistic democratization, the creation of working field, teacher training, research, and extension. In the present chapter we start by briefly presenting the consolidation of the Language Center, its proposal and the contextualization of its activities. Secondly, we explore both: the actions of the Center and of each of its projects. Then we present the preliminary results reached so far, outlining perspectives for future actions.

KEYWORDS: Foreign Languages; Teaching; Culture.

1 | A CONSTRUÇÃO DO CELING: PROPOSTA E CONTEXTO DE ATUAÇÃO

Atualmente fala-se nos efeitos gerados pela globalização, os quais envolvem a abertura ao capital estrangeiro, multiplicidade dos meios de comunicação, além da diversidade cultural e linguística. Apesar da destacada importância do conhecimento de idiomas estrangeiros em nossa sociedade, a aquisição desses fica, muitas vezes, restrita a cursos particulares.

Em vista desse contexto e para fazer o movimento contrário, ou seja, abarcar um maior número de pessoas, criou-se, no ano de 2019, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (doravante UNIOESTE) - *campus* de Marechal Cândido Rondon (doravante MCR), o programa intitulado "Centro de Línguas"- CeLing, que atualmente oferece cursos de alemão, espanhol, inglês e francês, além de provas de proficiência orientadas para a habilidade de leitura de textos acadêmicos.

Trata-se do primeiro centro de línguas criado nessa universidade, no *campus* de MCR, o que representa uma iniciativa de grande impacto social, voltada à democratização do conhecimento, à valorização e inclusão linguística e à abertura de campo de trabalho, estágio e pesquisa. Nesse sentido, o CeLing também está em consonância com a atual Política de Internacionalização da Unioeste, que em sua Resolução N° 134/2017-COU, de 14 de setembro de 2017, apresenta, dentre outros, o objetivo de desenvolver projetos de pesquisa e extensão que visem o aprimoramento de práticas de internacionalização universitária no exterior e internamente, bem como instigar a realização de cursos de extensão e ensino de línguas estrangeiras.

Sendo assim, a criação do CeLing oportuniza visibilidade à instituição e abre espaço para criação de parcerias institucionais e internacionais.

A proposta do CeLing, além da promoção de uma atividade extensionista permanente voltada à oferta de cursos de línguas, é envolver discentes e docentes sob uma prática pedagogicamente orientada e (trans)intercultural. Dessa forma, os cursos de línguas enfocam não somente o ensino das quatro habilidades linguísticas e as dimensões comunicativas (cf. ALMEIDA FILHO, 2013), mas também as conotações culturais e os pontos de vista que subjazem textos, gramática e vocabulário (KRAMSCH, 2011). Nesse sentido, busca-se promover a reflexão sobre a relação entre língua, cultura e identidade do e no próprio indivíduo. Com relação à habilidade da leitura de textos de divulgação científica em línguas estrangeiras, considera-se que ela abrange o entendimento de diferentes gêneros e de suas relações com outros textos, bem como com as interações sociais que o permeiam (MOTTA ROTH, 2008).

Com relação à abertura do Centro de Línguas enquanto espaço de atuação para os/as discentes do curso de Letras, espera-se que seja um fator motivador para eles/elas, ao mesmo tempo em que obterão experiência de uma prática pedagógica orientada e baseada na reflexão crítica das ações exercidas (FREIRE, 1996). Nesse sentido, Moita Lopes (1996) destaca que tal reflexão permite ao professor passar de “mero executor de métodos desenvolvidos por outros”, normalmente pesquisadores que estão fora da sala de aulas, para um profissional capaz de refletir, bem como desenvolver suas atividades e abordagens.

A participação de discentes em projetos como o CeLing tem possibilitado a eles maior comprometimento e motivação com o Curso, além da oportunidade de capacitação, formação de qualidade e expectativas de trabalho. Assim, a proposta do projeto também é pertinente porque beneficia os discentes matriculados no curso de Letras-Alemão/Espanhol/Inglês da Unioeste, ampliando sua atuação junto à comunidade acadêmica e externa, além de incentivar a produção e socialização do conhecimento em Línguas Estrangeiras, de modo a aproximar a universidade da comunidade e vice-versa.

Vale destacar ainda que a aprendizagem de uma língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural (KRAMSCH, 2006) conduz à uma reflexão sobre a pluralidade social e política do aluno. Esse, por sua vez, passa a refletir sobre tais questões tanto no que concerne a língua alvo, quanto no que diz respeito ao seu próprio idioma e contexto, o que torna a aprendizagem de línguas uma experiência extremamente enriquecedora. Sendo assim, com foco no ensino voltado para a interculturalidade, o CeLing busca contribuir para a formação de cidadãos autônomos e críticos, conhecedores de si e do outro como partes integrantes de um espaço social diverso e de respeito para com as diferenças culturais, sociais e linguísticas (cf. MACIEL,

2013).

2 | AÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO CELING

As atividades do CeLing iniciaram em abril de 2019 com a oferta dos cursos de língua alemã, língua espanhola e língua inglesa. No segundo semestre, devido à demanda da comunidade externa e também à necessidade de criação de campo de atuação de estágio, foram instalados os cursos de francês e alemão para crianças, bem como o projeto de proficiência em leitura em língua estrangeira. Dessa forma, o CeLing atende atualmente a um público bastante heterogêneo, que engloba discentes de graduação e pós-graduação, docentes e agentes da Unioeste, além da comunidade externa da região Oeste do Paraná.

As aulas são ministradas de forma presencial, no *campus* da Unioeste, uma (01) vez por semana, tendo a duração de duas horas-aula cada encontro. Em relação às turmas, ao currículo e conteúdo dos cursos, estes são organizados de acordo com os níveis estabelecidos pelo *Quadro Comum Europeu* (2001), conforme modelo abaixo.

Iniciante 1	A1.1	1 semestre
Iniciante 2	A1.2	1 semestre
Básico 1 Básico 2	A2.1	1 semestre
	A2.2	1 semestre
Pré-intermediário 1 Pré-intermediário 2	B1.1	1 semestre
	B1.2	1 semestre
Intermediário 1 Intermediário 2	B2.1	1 semestre
	B2.2	1 semestre
Avançado 1 Avançado 2	C1.1	1 semestre
	C1.2	1 semestre
Proficiência 1 Proficiência 2	C2.1	1 semestre
	C2.1	1 semestre

Quadro 1 – Organização curricular do CeLing

Fonte: os autores.

Na sequência, apresenta-se um panorama de cada um dos projetos integrados ao CeLing.

2.1 ¿Hablas español? – Ensino de Língua Espanhola

O projeto intitulado “¿Hablas español? - Ensino de Língua Espanhola” visa

oferecer aulas de língua espanhola à comunidade em geral (interna e externa à Unioeste), com vistas a uma prática pedagógica que estimule a construção do pensamento crítico, o respeito e a valorização das variedades linguísticas e o diálogo intercultural.

Quanto à justificativa da oferta do projeto, destaca-se, primeiramente, o contexto de fronteira. Alguns dos principais motivos para se pensar no ensino de espanhol, não só em MCR e região, mas em todo o contexto brasileiro, é pela questão de fronteira, identidade, conhecimento e pertencimento ao contexto latino-americano, em que países falantes de espanhol e o Brasil, único da América Latina que fala o português, estão em constante confluência e partem de um mesmo processo histórico, o da colonização. Sabe-se que é corriqueiro ouvirmos de brasileiros que os mesmos não se sentem latino-americanos, pois atribuem essa característica somente aos falantes de espanhol, mas, ao mesmo tempo, é comum o contato das duas línguas, principalmente em regiões fronteiriças, como ocorre em Porto Mendes, distrito de MCR, que recebe alunos paraguaios para estudarem na escola brasileira. Deste modo, é primordial o trabalho intercultural com a língua espanhola no sentido de formar indivíduos críticos sobre sua identidade e pertencimento, bem como favorecer o enriquecimento das culturas envolvidas (CAMPOS, 2005).

O projeto, assim como os demais, também viabiliza a abertura de campo de estágio, trabalho, pesquisa e extensão aos discentes do curso de Letras/Espanhol da Unioeste, contribuindo para sua formação e permanência na universidade.

A partir dos pontos elencados, objetiva-se promover a resistência da língua espanhola na região e no Estado, já que o ensino do idioma se vê ameaçado pela retirada da disciplina das escolas estaduais, desde que, em 2016, foi revogada a Lei N.º 11.161, de 05 de agosto de 2005, que objetivava implementar a língua espanhola em todas as escolas do país, o que implica seriamente na manutenção de cursos de licenciatura na área, formação de professores e campo de trabalho.

2.2 Kinder lernen Deutsch: projeto piloto de alemão para crianças no Oeste do Paraná

Recentemente, em maio de 2018, veio a público a seguinte matéria, “Rio tenta levar língua alemã a suas escolas”. Trata-se de uma iniciativa comprometida em garantir que crianças de áreas pobres da cidade do Rio de Janeiro, do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, também tenham acesso a ensino bilíngue e a maiores oportunidades de inserção social. A respeito da escolha pelo ensino do idioma alemão nessas escolas periféricas, o secretário municipal de Educação, César Benjamin, consoante a matéria publicada pela Deutsche Welle, afirma: “Filosofia, música e ciência são três áreas da cultura humana que compõem minha vida desde

a adolescência. Não dá para falar de qualquer uma delas sem passar pela Alemanha. Por enxergar nessa língua tamanho potencial cultural, decidi incorporá-la”.

A matéria mencionada é interessante para pensarmos na situação atual do ensino de alemão em MCR. A despeito de ter sido predominantemente colonizada por alemães e ainda, atualmente, ser considerada uma das cidades mais “tipicamente germânicas” do Paraná, nenhuma criança no município tem acesso ao ensino gratuito de língua alemã nas escolas¹. Desde 2010 várias tentativas de levar ensino de língua alemã às crianças da comunidade foram realizadas pelo corpo docente do Curso de Letras/Alemão da Unioeste, mas sem nenhum sucesso na obtenção de apoio da prefeitura local para a manutenção e consolidação da iniciativa.

A título de exemplo, em 2016, sob coordenação da professora Elisângela Redel, aconteceu o projeto “Guten Morgen, Marechal” nas dependências da Unioeste, sendo que as aulas foram gratuitamente ministradas por acadêmicas do Curso de Letras/Alemão. Por falta de verbas para pagamento de professores, as atividades foram encerradas em 2017 e os pais dos alunos permaneceram na expectativa de que seus filhos pudessem continuar a ter aulas de alemão. Por outro lado, a experiência do projeto comprovou que há grande interesse na região para que as crianças tenham a oportunidade de aprender a língua alemã, seja por questões identitárias, seja por interesses acadêmicos, econômicos e profissionais.

Trata-se, portanto, de um cenário perturbador, levando-se também em vista que a municipalidade sancionou a Lei N.º 3.922, de 15 de julho de 2008, que autoriza a implantação do ensino de língua de alemã nas escolas municipais de MCR e abertura de concurso público para provimento de professores de alemão:

Art.1º - Fica o Município de Marechal Cândido Rondon autorizado a implantar, na Rede Municipal de Ensino, a disciplina de Língua Alemã. Parágrafo único – A implantação desta disciplina visa estimular o aprendizado da Língua Alemã, tendo em vista que a colonização deste Município ocorreu principalmente por descendentes de famílias alemãs.

Art. 2º - As despesas decorrentes da implantação da nova disciplina de ensino ocorrerão por conta de dotações próprias, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação.

- Fica o Município autorizado a ofertar as adequações necessárias no Plano Plurianual e na Lei de Diretrizes Orçamentárias.

-O Município fica autorizado a abrir Crédito Adicional Especial no Orçamento Vigente, para, se assim se desejar, implantar a nova disciplina já a partir do próximo semestre.

Art. 3º - Caso haja necessidade, fica o Município de Marechal Cândido Rondon autorizado a promover concurso público de provas ou de provas e título, visando a contratação e disponibilização de servidores municipais aptos a ministrar aulas em Língua Alemã.

1 O Curso de Letras/Alemão da Unioeste, *campus* de MCR, chegou a oferecer à comunidade local aulas gratuitas de alemão para crianças, de 2010 a 2012, por meio do projeto **Língua e cultura alemã no Ensino Fundamental**. Também, em 2013-2014, foi desenvolvido o projeto **Alemão para a comunidade interna e externa**, além de outras atividades realizadas, neste sentido, em 2006 e 2007. Todas estas atividades desenvolvidas tiveram resultados muito positivos e muitos alunos interessados.

A ausência de iniciativas locais para que os educandários municipais ofereçam a disciplina de Língua Alemã é também contraditória à Lei N.º 4621, de 16 de dezembro de 2013, que institui o Plano Municipal de Cultura (PMC), no município de MCR. No documento prioriza-se, por exemplo, no Art. 2º, “reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica rondoniense”, mas o fato é que a língua alemã tem sido excluída do que denomina-se “diversidade cultural rondoniense”. Ou seja, levando em consideração o cenário global e as atuais discussões em relação a políticas linguísticas e plurilinguismo, MCR, apesar do potencial de seu contexto sociocultural (MARTINY, 2015), está em descompasso.

Sob outro ponto de vista, a quase completa ausência de ensino de alemão, tanto na rede municipal quanto na estadual também afeta o desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado do curso de Letras Português/Alemão da Unioeste, campus de MCR. De acordo com a Resolução N.º 210/2016-CEPE, de 6 de outubro de 2016, que aprova o Projeto Pedagógico do curso, a Prática de Ensino de línguas estrangeiras, que ocorria apenas no 4º (quarto) ano do curso, foi ampliada para duas disciplinas, sendo uma no 3º (terceiro) e outra no 4º (quarto) ano. Assim, no presente ano, há duas turmas que necessitam de estabelecimentos de ensino de alemão para realizarem o estágio. Até agora, toda a demanda por campo de estágio de alemão era suprida unicamente pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), com funcionamento de uma turma no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta. Contudo, dadas as alterações mencionadas, a partir deste ano tornou-se inviável ao CELEM receber os estagiários de língua alemã do 3º e 4º anos.

Diante do contexto brevemente apresentado, o projeto de alemão para crianças não só assegura o acesso das crianças ao ensino de alemão, como também beneficia os discentes matriculados no curso de Letras/Alemão, suprimindo essa necessidade imediata de campo de estágio e oferecendo maiores expectativas profissionais aos acadêmicos.

2.3 Deutsch, warum nicht? – Ensino de Língua Alemã

O que constatou-se, mediante experiências anteriores com projetos de extensão, é que sempre houve demanda por cursos de língua alemã na Unioeste. De um lado, esse interesse é verificado na comunidade interna da instituição, constituída por acadêmicos e pós-graduandos de diferentes cursos que almejam estudar o idioma com fins de intercâmbio, pesquisa e oportunidades de trabalho. De outra parte, a procura por cursos de língua alemã é uma solicitação frequente do público externo à universidade, que integra adultos e, principalmente, crianças.

Nesse sentido, “Deutsch, warum nicht?” (Alemão, por que não?) é um projeto permanente que visa oferecer aulas de língua alemã à comunidade em geral (interna e externa à Unioeste), atendendo o público adulto. A iniciativa é muito relevante não só diante do contexto sociocultural de MCR, mas principalmente devido às oportunidades de trabalho, pesquisa e extensão que proporciona aos discentes do curso de Letras/Alemão da Unioeste e à possibilidade de internacionalização institucional.

2.4 “What’s up?” – Ensino de Língua Inglesa

A língua inglesa vem ocupando lugar de destaque no mundo desde as décadas de cinquenta e sessenta quando, de acordo com Dudley-Evans e St John (2006), ela passou a ser utilizada como língua internacional da ciência, tecnologia e negócios. Além dessa grande abrangência, pode-se destacar ainda o papel do inglês na mídia: com vasta produção de filmes e músicas nesse idioma – somando-se ao fenômeno da globalização – a língua inglesa é amplamente difundida ao redor do mundo. Segundo Rajagopalan (2005, p. 149):

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo- isto é 2/4 da população mundial- já possui algum conhecimento da língua inglesa e /ou se encontra em posição de lidar com ela no seu dia-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história.

Apesar da destacada importância do inglês em nossa sociedade atual, o conhecimento e a aquisição desse idioma, no que tange o desenvolvimento da habilidade comunicativa, fica, muitas vezes, restrito a cursos particulares, limitando, assim, o acesso a um curso de inglês. A fim de fazer o movimento contrário, ou seja: atingir a comunidade acadêmica bem como a comunidade externa, busca-se atender à necessidade de comunicação intercultural existente hoje em nossa sociedade além de promover, por meio da oferta de curso de inglês Unioeste, o papel social das instituições de ensino que, conforme Pennycook (1994), necessitam ser pensadas como arenas culturais e políticas nas quais diferentes valores estão em conflito.

Espera-se que o projeto em questão seja um fator motivador para os alunos que possuam um certo grau de proficiência e que desejam obter experiência de prática pedagógica orientada e baseada na reflexão crítica das ações exercidas (MOITA LOPES, 1996).

Vale destacar ainda que a aprendizagem de um idioma estrangeiro está diretamente ligada ao entendimento da cultura do povo que se utiliza desse idioma. Dessa forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira exerce importante fator

social e político na medida em que o aluno passa a refletir sobre a pluralidade social e política que embasam seu conhecimento em contraste com os valores culturais atrelados à língua alvo.

O curso “What’s up” teve início com uma boa recepção, tanto da comunidade acadêmica quanto do público externo. Atualmente há cinco turmas voltadas para o ensino de inglês, com diferentes níveis. Além dessa primeira resposta da comunidade, deu-se início um processo de formação aos professores em pré-serviço do curso de Letras, para os quais o apoio pedagógico tem ocorrido ao longo do semestre.

2.5 “Bonjour! – Ensino de Língua Francesa”

O projeto intitulado “Bonjour! - Ensino de Língua Francesa” oferece aulas de língua francesa à comunidade em geral (interna e externa à Unioeste). Quanto à justificativa da oferta do projeto, destacam-se dois aspectos: o primeiro volta-se para a questão da internacionalização das instituições de ensino e o outro envolve a perspectiva intercultural no ensino e aprendizagem da língua em questão.

No que diz respeito à internacionalização, é importante destacar que a mesma envolve parcerias com universidades estrangeiras, sendo que instituições francesas podem elencar possíveis campos de intercâmbios com a Unioeste. Dessa forma, ao ofertar um curso de francês no *campus* de MCR, abre-se a possibilidade de estabelecer parcerias com universidades e centros de ensino franceses.

Em termos gerais, o presente projeto vem a somar com as atuais práticas e discussões em torno das políticas linguísticas, no sentido de tornar possível (aos acadêmicos da Unioeste e à população em geral) o acesso ao ensino de línguas estrangeiras modernas, a democratização do conhecimento e a inserção social dos sujeitos em um mundo cada vez mais globalizado.

2.6 Exames de proficiência em Línguas Estrangeiras Modernas

Considerando-se que a habilidade da leitura de textos de divulgação científica em línguas estrangeiras é um dos requisitos para o ingresso em programas de pós-graduação *stricto-sensu*, o presente projeto toma por base noções sobre letramento acadêmico e avaliação. Sendo que essa última tem por foco a proficiência dos participantes no que concerne a leitura de textos acadêmicos. Busca-se avaliar a compreensão geral do texto, bem como habilidades específicas voltadas para a leitura. Dentre elas podemos citar os seguintes elementos constituintes do texto: gramática, vocabulário e, de maneira mais global, elementos coesivos que constituem a macro estrutura textual. Além dos aspectos mencionados, a própria tradução de fragmentos do texto pode ser utilizada para verificar a compreensão do candidato.

Sobre a noção letramento, é importante ter em mente que, antes voltada

para a decodificação de textos escritos, passa a envolver uma ampla esfera de conhecimentos e semioses (COPE, KALANTZIS, 2016). Nesse sentido, os múltiplos letramentos englobam a leitura de textos verbais e não verbais, como também destacam a noção de letramento acadêmico/científico em contextos específicos. Desse modo, os diferentes gêneros que constituem textos dessa esfera podem auxiliar na leitura e produção dos discentes. Segundo Motta Roth (2008, p. 365):

O conceito de conjunto de gêneros é importante para a compreensão do pesquisador do ambiente de pesquisa universitária e do papel que cada texto desempenha na manutenção da instituição científica. Um aluno de pós-graduação pode se posicionar com mais propriedade na interação acadêmica e produzir textos mais adequados se entender o sistema de interações sociais e a intertextualidade entre os gêneros que estruturam a comunidade em que se inscreve.

Assim, os múltiplos letramentos são necessários para o desempenho das práticas sociais nas quais os acadêmicos estão inseridos, já que a leitura e a produção de textos científicos constituem um exercício corrente no contexto acadêmico.

No que diz respeito à avaliação, toma-se por base um ensino reflexivo (RICHARDS, LOCKHART, 2005) no qual os elementos norteadores para a elaboração de provas de proficiência sejam aprofundados. Ao mesmo tempo, buscase que os elaboradores sejam capazes de avaliar e refletir suas próprias escolhas para a elaboração dos exames e, assim, ofertar uma ferramenta capaz de avaliar adequadamente o nível linguístico dos candidatos.

3 | RESULTADOS ALCANÇADOS E PERSPECTIVAS DE TRABALHO

Dentre os resultados alcançados com o CeLing e os projetos a ele integrados, destaca-se a criação de um espaço representativo para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras para a democratização do conhecimento, geração de campo de estágio, trabalho, pesquisa e extensão aos discentes do curso de Letras e também aos egressos, ou seja, a iniciativa gera benefícios tanto para a universidade quanto para a comunidade.

Os dados obtidos, ainda que parciais, são muito positivos e satisfatórios e mostram o potencial do CeLing, conforme pode-se observar no gráfico abaixo:

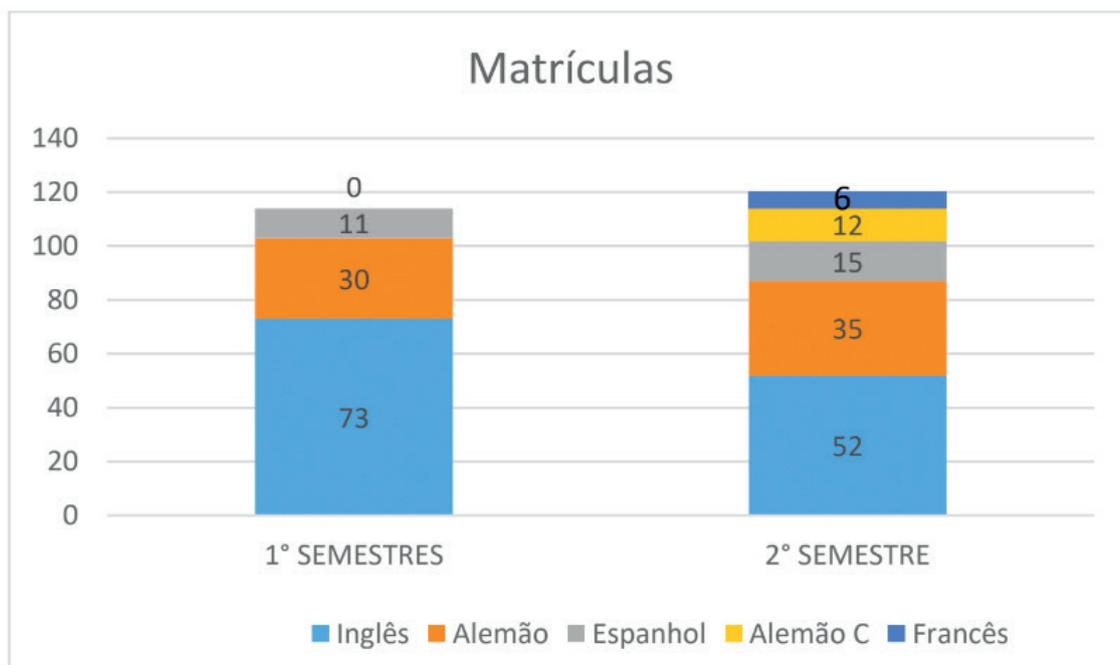


Figura 1 - Gráfico de inscrições do CeLing no ano de 2019

Fonte: autores.

Conforme pode-se observar na representação gráfica, o CeLing atingiu em seu primeiro semestre de atuação o número de 114 alunos matriculados, sendo 73 em língua inglesa, 30 em língua alemã e 11 em língua espanhola. Essa demanda é superada já no segundo semestre de 2019, que registrou 120 inscrições, sendo 52 inscrições em língua inglesa, 35 em língua alemã, 12 em alemão para crianças, 15 em língua espanhola e 6 em língua francesa.

Ou seja, em menos de um ano de atuação, o CeLing atingiu a marca de 222 alunos, atuando com um total de sete professores e uma secretária. Tais números expressivos conferem visibilidade e reconhecimento ao trabalho extensionista, bem como ratificam a importância das línguas estrangeiras e do trabalho conjunto entre universidade e comunidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o CEling e os projetos a ele vinculados espera-se a criação de um espaço representativo que promova o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, e em um trabalho conjunto com o Colegiado do curso de Letras, o CEling pode se tornar um local para a prática docente dos alunos do curso de Letras, bem como para o desenvolvimento de projetos paralelos, tais como a criação de material didático (apostilas, materiais digitalizados) e formação continuada de professores de línguas estrangeiras (cf. LEFFA, 2007, 2008, 2012).

De todo modo, a importância de projetos como este vai muito além da perspectiva

pragmática mais direta. Ela pode e deve ser pensada, também, nos termos que Altenhofen (2013, p. 113 – grifo nosso) traz sobre a situação linguística brasileira:

Se, de um lado, ainda persistem as dificuldades na manutenção e proteção da diversidade linguística, de outro lado, fatos como o do Ciência sem Fronteiras vêm servindo para exibir deficiências no âmbito da pluralidade linguística, ou seja, de nossas competências plurilíngues. É curioso, por exemplo, que o maior contingente de bolsistas se oriente para países de língua similar ao português, como Portugal e Espanha. O olhar para fora, muito mais que o olhar para dentro de nossas fronteiras, de nosso plurilinguismo agonizante e moribundo, vem desencadeando a consciência de que precisamos ampliar nossa capacidade de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. Ed. Campinas, SP.: Pontes, 2013.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- CAMPOS, A. L. C. **Aspectos Interculturales en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua/ Lengua Extranjera: Propuesta Didáctica**. I Máster Universitario. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2005.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto, Edições ASA, 2001.
- DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie. **Developing English for Specific Purposes**. 8 ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra. 1996.
- KALANTZIS, M., COPE, B., CHAN, E., & DALLEY-TRIM, L. **Literacies**. 2 ed.. Sydney: Cambridge University Press. 2016.
- KRAMSCH, Claire. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, 44, 2011, pp 354-367.
- LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.
- LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.
- LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LEI N.º 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html> . Acesso em: 07 out. 2019.
- LEI N.º 3.922, de 15 de julho de 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/marechal->

candido-rondon/lei-ordinaria/2008/393/3922/lei-ordinaria-n-3922-2008-autoriza-o-municipio-de-marechal-candido-rondon-a-implantar-na-rede-municipal-de-ensino-a-disciplina-de-lingua-alema-e-da-outras-providencias?q=L%C3%ADngua+Alem%C3%A3 . Acesso em: 07 out. 2019.

LEI N.º 4.621, de 16 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/marechal-candido-rondon/lei-ordinaria/2013/463/4621/lei-ordinaria-n-4621-2013-institui-o-plano-municipal-de-cultura-no-municipio-de-marechal-candido-rondon-pmc-e-da-outras-providencias?q=L%C3%ADngua+Alem%C3%A3> . Acesso em: 07 out. 2019.

MACIEL, Ruberval Franco. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, Christine et al (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MARTINY, Franciele Maria. **Políticas linguísticas e educacionais**: o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon, Paraná. 2015. 317 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

MEDIDA PROVISÓRIA N.º 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm . Acesso em: 07 out. 2019.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MOTTA ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. In: **D.E.L.T.A.**, v.24, n.2, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102445020080002&lng=pt&nrm=i. Acesso em: 20 maio 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. England: Longman. 1994.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (org). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola. 2005.

RESOLUÇÃO N.º 134/2017-COU, de 14 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/ari/doc/legislacao/1342017-COU.pdf> . Acesso em: 07 out. 2019.

“RIO tenta levar língua alemã a suas escolas”. Deutsche Welle. Disponível em: <http://m.dw.com/pt-br/rio-tenta-levar-l%C3%ADngua-alem%C3%A3-a-suas-escolas/a-43824539>. Acesso em: 30 abr. 2019.

CINOTERAPIA: PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO E FONOAUDIOLOGIA

Data de aceite: 03/01/2020

Data de Submissão: 21/10/2019

Renata Gomes Camargo

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/4985515546101901>

Dayane Stephanie Potgurski

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/6473831150102528>

Luana Zimmer Sarzi

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/3923082793686930>

Camilla Fernandes Diniz

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/2159498704523083>

Fernanda Celeste Sánchez Weber

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/1720352863926633>

RESUMO: O projeto “Proposta de atividades mediadas por animais no colégio de Aplicação a partir da Cinoterapia”, visa desenvolver atividades e estratégias mediadas por cães (DUQUE, 2011), para estudantes com alteração

de linguagem verbal, dentre os quais estão os estudantes público-alvo do atendimento em Educação Especial. O objetivo deste trabalho é compreender a importância de ações transdisciplinares em Cinoterapia para a qualificação do atendimento a estes estudantes, em parceria com o curso de Fonoaudiologia. A natureza dessa pesquisa é qualitativa, foram utilizadas análises de dados resultantes do diário de campo das atividades realizadas nos anos de 2016 e 2017. A complementaridade das equipes que conta com profissionais da Educação e da Fonoaudiologia, vem qualificando o desenvolvimento das ações de Cinoterapia, uma vez que, cada área contribui com o seu conhecimento específico para o enriquecimento das ações, minimizando as alterações de linguagem verbal, bem como qualificando as funções executivas de atenção e memória dos participantes. A partir da análise dos dados, se observa que o vínculo dos estudantes com o cão foi o principal elemento instigador para a participação efetiva e significação das aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia Assistida por Animais. Linguagem. Transdisciplinaridade.

CYNOTHERAPY: TRANSDISCIPLINARY PRACTICES IN EDUCATION AND SPEECH, LANGUAGE AND HEARING SCIENCES

ABSTRACT: The project “Proposta de atividades mediadas por animais no colégio de Aplicação a partir da Cioterapia” aims to develop dog-mediated activities and strategies (DUQUE, 2011), for students with verbal language impairment, among which are the target audience of attendance in Special Education. The objective of this paper is to understand the importance of transdisciplinary actions in Cynotherapy for the qualification of care to these students, in partnership with the Speech Therapy course. The nature of this research is qualitative, we used data analysis resulting from the field diary of the activities carried out in 2016 and 2017. The complementarity of the teams that has professionals of Education and Speech Therapy, has been qualifying the development of the actions of Cynotherapy, since each area contributes its specific knowledge to the enrichment of actions, minimizing verbal language alterations, as well as qualifying the attention and memory of participants. From the data analysis, it is observed that the students' bond with the dog was the main instigating element for the effective participation and meaning of learning.

KEYWORDS: Animal Assisted Therapy. Language. Transdisciplinary

1 | INTRODUÇÃO

A atuação em Educação e em Fonoaudiologia foi se modificando ao longo da trajetória de ambas as áreas, surgindo nesta evolução, novas demandas para o seu trabalho. Dentre essas, tem-se o entendimento de que o estudante ou paciente pode ser beneficiado tanto nas suas potencialidades, quanto nas suas dificuldades, por atividades mediadas por animais.

Com o intuito de explorar novas possibilidades de investigação do atendimento educacional e em fonoaudiologia, voltado às crianças com alterações de linguagem verbal e dificuldades de aprendizagem, sistematizou-se o projeto de pesquisa e extensão intitulado “Proposta de atividades mediadas por animais no Colégio de Aplicação a partir da Cioterapia”, do qual os resultados embasam este trabalho. Esse projeto tem foco na Cioterapia, que diz respeito às ações mediada por cães, como uma alternativa de trabalho junto aos participantes (DUQUE, 2011).

Os benefícios promovidos pela Terapia Assistida por Cães já eram descritos por Friedman et al. (1980), com destaque para o desenvolvimento das habilidades motoras finas e amplas, melhor aceitação à terapias, maior comunicação verbal e interação com o mediador e desenvolvimento da capacidade de memorização. Buscando potencializar esse tipo de resultados, na Cioterapia realiza-se três formas de trabalho, são elas: a educação, a terapia e a atividade assistida por cães.

Utiliza-se o termo atividades neste texto para abranger as duas formas de trabalho que serão enfocadas: educação e terapia. Porém, ressalta-se que estas atividades não são apenas recreativas, como é elucidado no seu significado original, mas tem finalidade educativa e/ou terapêutica, com base na Cioterapia, que é a

terapia mediada por cães.

O projeto é desenvolvido por meio de parceria entre duas instituições: o Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina - CA/UFSC e o Serviço de Atendimento Fonoaudiológico, da Universidade Federal de Santa Maria - SAF/UFSM, em ambos os espaços as ações do projeto contemplam e atendem crianças e adolescentes que apresentem alterações de linguagem verbal e/ou dificuldades de aprendizagem. Assim, este trabalho objetiva compreender a importância de ações transdisciplinares em Cinoterapia, envolvendo Educação e Fonoaudiologia, para a qualificação do atendimento aos participantes.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa tem cunho qualitativo e caracteriza-se como descritiva, explicativa, transversal e prospectiva (BARROS, 2008; GIL, 2010; SILVA *et al.*, 2001). A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) foi escolhida como método para apreciação dos dados.

A categoria selecionada para análise dos dados deste capítulo é identificação dos aspectos da transversalidade entre Educação e Fonoaudiologia, nas atividades de Cinoterapia. Os dados para este capítulo advêm do material contido no instrumento diário de campo, no qual são registrados o planejamento, os objetivos das atividades desenvolvidas no CA/UFSC, a descrição das ações e os seus resultados coletivos e individuais ao final de cada encontro.

O projeto que embasa este trabalho possui registro no Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão - SIGPEX - UFSC. Também tem aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa -CEP- e na Comissão de Ética no Uso de Animais -CEUA - UFSC.

No ano de 2016 e 2017, o grupo atendido na UFSC era composto por aproximadamente 10 estudantes, com idade entre 6 e 10 anos, os quais frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental no CA/UFSC e, na UFSM, 10 pacientes que se encontravam em atendimento regular no setor Serviço de Atendimento Fonoaudiológico - SAF. Dentre as alterações de linguagem apresentadas pelos estudantes e pacientes, destacam-se alterações de ordem primária e secundária (BEFI-LOPES *et al.*, 2013; LAMPRECHT *et al.*, 2004). As alterações de ordem primária dizem respeito àquelas que não estão relacionadas a algum comprometimento de ordem cognitiva, auditiva e déficits socioculturais, em contrapartida as alterações secundárias, advêm de uma deficiência, transtorno, síndrome, etc.

O grupo do CA/UFSC conta com uma equipe de professoras das disciplinas de Educação Especial e Matemática, acadêmicas do curso de fonoaudiologia da UFSC e dois condutores dos cães. Estes condutores voluntários possuem formação específica, um deles atua no corpo de bombeiros da cidade de Florianópolis, o outro

presta serviços à policial civil.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados, advém da sistematização, análise de conteúdo e discussão teórica de três atividades desenvolvidas no projeto nos anos de 2016 e 2017, no CA/UFSC, que ilustram a categoria de análise escolhida para apreciação dos registros do diário de campo. As atividades de Cinoterapia, contam com a articulação de profissionais da Educação e da Fonoaudiologia, para a sua elaboração e desenvolvimento. Buscou-se através destas, promover a linguagem verbal: oralidade, leitura e escrita, principalmente no que se refere a compreensão e produção oral de sílabas com encontros consonantais e a consciência fonológica.

Entende-se que a linguagem verbal tem como uma das suas principais funções ser um meio de comunicação amplo que, tem nas palavras escrita e falada, bem como na leitura, formas privilegiadas de comunicar e interagir, pela infinidade de possibilidades que essas trazem à comunicação. Ainda, a linguagem também é composta por gestos e imagens (linguagem não verbal), dentre outros elementos que também tem função comunicativa (CAVALHEIRO et al., 2013; JAKUBOVICS, LEME, 2012; LAMPRECHT et al., 2004; ZORZI, 1999).

Foram desenvolvidas atividades para minimizar o desvio fonético e/ou desvio fonológico durante a Cinoterapia, pois alguns dos estudantes participantes apresentavam estas alterações de fala. O desvio fonético consiste em uma alteração mecânica da produção articulatória, em outras palavras, erros de articulação que resultam na produção de sons não padrão da fala, mesmo que essa ainda mantenha a contrastividade do sistema de sons. Esta produção apresenta distorções relativas ao padrão de fala esperado (COSTA et al., 2011).

O desvio fonológico é caracterizado por uma produção anormal dos sons e uso inadequado das regras fonológicas da língua. Este tipo de desvio gera uma desorganização no sistema fonológico da criança, alterando a contrastividade da aplicação dos fonemas na fala (PAGLIARIN, 2009).

De acordo com Adams et al. (2006), a consciência fonológica advém da capacidade de pensar e refletir conscientemente sobre a própria linguagem. Podendo ser definida como sendo um conjunto de habilidades que iniciam com a simples percepção global da extensão das palavras e de semelhanças fonológicas entre elas, chegando à segmentação e manipulação de sílabas e fonemas, a qual vai desenvolvendo-se gradualmente, à medida em que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua.

A primeira atividade a ser analisada consistiu-se em uma “Caça ao tesouro com rimas”, com o objetivo de favorecer as habilidades de consciência fonológica e de

instigar a memória e atenção. Inicialmente recordou-se o conceito de rima, momento em que algumas considerações e reflexões foram apontadas pelos estudantes sobre o tema: quando duas palavras começam com a mesma letra, quando duas palavras terminam com a mesma letra, quando duas palavras terminam com o mesmo som.

Assim, solicitou-se que cada estudante indicasse palavras que rimavam com a palavra “cão”. Grande parte dos estudantes utilizou exemplos de rimas que haviam sido trabalhadas durante a Cinoterapia na semana anterior, demonstrando a atenção e memória potencializadas pela significação da atividade. Em seguida, realizou-se a “Caça ao tesouro”, momento em que se destacou a atitude proativa dos estudantes, pois voluntariaram-se para ler a dica e/ou conduzir o cão chamado Johnny para encontrá-las.

Ao iniciar a atividade, o condutor explicou aos estudantes sobre o comportamento do cão que, ao arranhar a caixa, estaria demonstrando a presença do tesouro, que era um objeto diferente a cada busca realizada pelo cão, acompanhada pelos estudantes. Eles ficaram muito atentos à explicação e na sequência, durante a atividade, observaram esta ação e comentaram todos ao mesmo tempo “arranhou”. Para o nome de cada objeto encontrado na Caça ao tesouro, os estudantes pensaram e apresentaram aos colegas palavras que rimassem com esse, ao final, foi construída uma história oral coletiva, contendo todos os objetos encontrados na atividade.

Outra atividade realizada durante a Cinoterapia foi a de “Figuração” e teve como objetivo principal: favorecer as habilidades de consciência fonológica, a partir de palavras com encontros consonantais. A proposta consistiu em um sorteio de uma ficha contendo o nome de um animal, logo após, cada um expôs aos colegas o som que este animal produzia, para que os demais pudessem adivinhar de qual animal se tratava. Em seguida, os estudantes deram exemplos de palavras que contivessem em seu início, meio ou final, o som do animal sorteado.

Após o sorteio encaminhou-se para a atividade de “Figuração”, em que cada um dos estudantes teve a tarefa de chamar a atenção do cão imitando o som do seu animal sorteado. Ao mesmo tempo que emitiam a produção oral, buscavam instigar o cão com o brinquedo para posteriormente correr e esconder-se para ele pudesse encontrá-los.

Ao final, fez-se coletivamente, a identificação de novas palavras que poderiam ser formadas com o som de cada um dos animais da atividade. No momento, retomou-se a discussão sobre o conceito de rima, sobre os sons das palavras e todos fizeram a experiência dos pares surdo/sonoro, colocando a mão no pescoço para sentir a vibração das pregas vocais ao realizarem um som sonoro.

Para instigar a produção dos sons, especialmente daqueles que representaram os encontros consonantais (/pr/, /br/, /kri/), segmentos que apresentam maior dificuldade na sua produção, os quais, os estudantes com desvio fonológico que

participavam do projeto raramente conseguiam produzir, fez-se dois exercícios: emitir o som quando a professora apontava para o estudante e sem parar a produção e a produção lenta e depois rápida, por exemplo, /parapara/ até chegar ao /pr/ e assim sucessivamente com os demais encontros consonantais. Alguns estudantes demonstraram dificuldade com os pares de fonemas surdo sonoro k/g, p/b, por exemplo, para o som /krikri/ disseram a palavra grito, porém, contaram com o apoio dos colegas que apresentaram novos exemplos como: criança. Todos demonstraram muita motivação com a atividade e aguardavam com ansiedade a sua vez para realizar a “Figuração”.

No terceiro exemplo de atividade foram utilizados balões, objetivando favorecer as habilidades de consciência fonológica e a produção oral correta de palavras. Cada um dos balões continha uma pergunta envolvendo habilidades de consciência fonológica, assim, o cão escolheu cada estudante para estourar o balão e responder a questão, depois de responder, os colegas puderam complementar ou ajudar o colega.

Os estudantes envolveram-se com entusiasmo na atividade, esperando serem escolhidos pelo cão, chamando oralmente e gestualmente a atenção do mesmo. Responderam suas perguntas e contribuíram nas respostas dos colegas, apontando outros exemplos de palavras com a mesma quantidade de sílabas, grafemas e outras palavras que rimam, que eram as habilidades exigidas nas perguntas contidas nos balões.

As atividades do projeto perpassam as habilidades desenvolvidas pela área da Educação e pela área da Fonoaudiologia, as quais têm ganhado inúmeros benefícios com a presença do animal, no que diz respeito à comunicação. Isso ocorre essencialmente porque o cachorro atua como mediador entre o estudante ou paciente e educador e/ou terapeuta, estreitando a distância entre ambos. Além disso, através dessa interação utiliza-se amplamente a audição, as expressões faciais, a escrita, a fala e o tato que são utilizadas nas trocas comunicativas (KAWAKAMI e NAKANO, 2002).

Nas três atividades de Cinoterapia descritas, objetivou-se trabalhar principalmente com habilidades referentes à linguagem verbal e à consciência fonológica, que são aprendizagens a serem desenvolvidas tanto pela Educação, quanto pela Fonoaudiologia. Percebe-se então, que a mobilização dos conhecimentos durante estas ações ocorreu de forma simultânea, ambas as áreas agiram de forma transdisciplinar. Assim, a mediação de atividades com cães, tende a promover tanto aprendizagens e aperfeiçoamento da fala, leitura e escrita, quanto ganhos mais amplos para as crianças que têm acesso a este tipo de atividades.

A qualificação da linguagem verbal, nos seus diferentes níveis de complexidade, acontece, dentre outros, à medida em que a criança vai tomando consciência do

sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis. Este conhecimento refere-se à consciência fonológica, tanto à compreensão de que a fala pode ser segmentada, quanto à habilidade de manipular tais segmentos (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2000).

Esta habilidade trabalhada nas atividades compõem significativamente o processo de leitura e escrita dos estudantes. Uma vez que possibilita que esses, a partir da compreensão que a escrita de sílabas e palavras são a representação da fala, construam diferentes hipóteses sobre os fonemas que já reconhece, compondo novos vocábulos.

Além dos benefícios anteriormente citados, tem-se ainda a qualificação das interações e autoestima, que também tem efeitos positivos sobre as aprendizagens, em áreas relacionadas ao desenvolvimento psicomotor e sensorial, no tratamento de distúrbios físicos, mentais e emocionais. Assim, estas atividades podem favorecer a qualidade de vida dos participantes (SAN JOAQUÍN, 2002; JULIANO et. al, 2007).

Estes benefícios incidem tanto no desenvolvimento da linguagem verbal em si, quanto nas aprendizagens escolares. Ambos são aprimorados pela aplicação dos saberes mais relacionados a Educação e aqueles mais voltados ao campo de estudo da Fonoaudiologia.

Buscou-se trabalhar com diferentes habilidades, ao longo das atividades de Cinoterapia analisadas neste estudo: oralidade, com a produção oral dos sons; leitura: a partir das sentenças da caça ao tesouro; escrita: o registro das atividades, lógico-matemática: o número de latidos do cão. Além disso, foi possível explorar habilidades cinestésicas corporais e espaciais durante as atividades de figuração e ao buscar um lugar para esconder e, as relações interpessoais entre todos os estudantes do grupo e equipe.

Todos estes aspectos desenvolvidos ao longo do projeto são abordados em um conceito multidimensional de inteligência, a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2011, 2010, 1994). Esta teoria apresenta oito inteligências diferentes, sendo que uma ou mais, são preferenciais e/ou mais desenvolvidas em cada pessoa, de maneira singular.

As referidas inteligências foram descritas por Gardner (1994): Lógico-matemática, Linguística ou verbal, Cinestésico-corporal, Espacial, Musical, Intrapessoal, Interpessoal e Naturalista. A inteligência naturalista, é mais desenvolvida em pessoas que possuem uma atração pelo mundo natural, sensibilidade para identificar elementos presentes nas paisagens e até um sentimento de fascínio diante da natureza.

A consciência fonológica, por exemplo, está diretamente relacionada à inteligência linguística, porém ao se trabalhar com essa, também são favorecidas outras inteligências, como a naturalista, a interpessoal e a intrapessoal, pois uma

atividade engloba simultaneamente diferentes conhecimentos e capacidades. Para além disso, ao mobilizar as diferentes inteligências, instiga-se a qualificação das funções executivas, dentre estas, a atenção, a memória e o controle inibitório (MONTIEL, SEABRA, 2012, 2009).

Os benefícios observados nas funções executivas citadas não se restringem unicamente à qualificação das próprias, uma vez que as habilidades relativas à elas, são essenciais para o processamento cognitivo das informações linguísticas, incidindo sobre a qualificação da linguagem verbal (PAGLIARIN et al., 2017). Tal qualificação tem implicações nas aprendizagens escolares, uma vez a linguagem verbal, nas suas formas: oralidade, leitura e escrita, é o principal meio utilizado nos processos de ensino-aprendizagem.

Com a análise de conteúdo dos resultados, verificou-se que ambas as áreas atuando conjuntamente favorecem o aprimoramento de habilidades, que tem implicação em aspectos que estão intimamente relacionados tanto a qualificação da linguagem verbal, quanto das aprendizagens escolares e vice e versa. Assim, todos estes benefícios acabam por interferir positivamente no desenvolvimento global dos estudantes participantes do projeto.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Cinoterapia atua como facilitadora do desenvolvimento dos estudantes, oferecendo diversos benefícios a eles. Foi perceptível a importância da articulação entre as áreas da Educação e da Fonoaudiologia, visto que os conhecimentos de ambas, se tornam indissociáveis durante as atividades e dessa forma, qualificam o desenvolvimento das habilidades que são trabalhadas.

Grande parte das atividades planejadas para o projeto poderiam ser desenvolvidas em sala de aula ou em terapia fonoaudiológica sem a presença do cão. Porém, com a presença do animal, essas passam a ter uma nova configuração que amplia a qualidade da atividade em si e dos resultados.

A participação do cão constituiu um vínculo instigador com os participantes do projeto. Desta forma, a construção do conhecimento passou a ser significada na interação entre criança e animal, uma vez que, os que os estudantes se colocaram como agentes do seu processo de aprendizagem. Neste contexto, percebeu-se avanço dos estudantes quanto às habilidades relacionadas à linguagem verbal, bem como, nas habilidades sócio emocionais e sócio interacionais.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M.J., FOORMAN, B.R., LUNDBERG, I., BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed; 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.

CAVALHEIRO, L. G. C.; BRANCALIONI, A. R.; KESKE-SOARES, M. Perfil comunicativo de crianças com desenvolvimento fonológico normal e com desvio fonológico. **Distúrb Comun**, 2013, São Paulo, 25(3): p. 359-367.

BARROS, C. de T. **Possibilidades de utilização da terapia assistida por animais (TAA) na terapia ocupacional**. Trabalho de conclusão de curso - TCC. Belo Horizonte, 2008, p.57. Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais- Fundação Educacional Lucas Machado-FELUMA Terapia Ocupacional.

BEFI-LOPES, D. M.; NUÑES, C. O.; CÁCERES, A. M. Correlação entre vocabulário expressivo e extensão média do enunciado em crianças com alteração específica de linguagem. **Rev. CEFAC**. 2013; 15(1):51-57.

COSTA, P. P.; MEZZOMO, C. L.; SOARES, M.K. Verificação da eficiência da abordagem terapêutica miofuncional em casos de desvio fonológico, fonético e fonético-fonológico. In: **Revista CEFAC**. Dez 2011, N. 5. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/54-11>. Acesso em: 22/05/2019.

DUQUE, J. A. V. Actividades y terapia asistida por animales desde la mirada del Modelo de Ocupación Humana. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional**, v. 11, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/17080>. Acesso em: 28 nov. 2013.

FRIEDMAN E, KATCHER A, LYNCH J, THOMAS S. **Animal companions and oneyear survival of patients after discharge from a coronary care unit**. Public Fundação Dorina Nowill, São Paulo – SP. Disponível em: <http://www.fundacaodorina.org.br/quem-somos/a-fundacao-dorina/>. Acesso em: 20/05/2016.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligencias múltiples: la teoría em lapráctica**. Tradução por María Teresa MeleruNogués. 1ª ed. 4ª reim. Buenos Aires: Paidós, 2011

_____. O nascimento e a Difusão de um “Meme”. In: GARDNER, H. et. al. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa, Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 1, p.16-30. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JAKUBOVICZ, R., LEME, M. P. **Exercícios de linguagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.

KAWAKAMI, C. H.; NAKANO, C. K. Relato de experiência: terapia assistida por animais (TAA)-mais um recurso na comunicação entre paciente e enfermeiro. **Proceedings of the 8. Brazilian Nursing Communication Symposium**. 2002.

LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTIEL, J. M.; SEABRA, A. G. Teste de atenção por cancelamento. In A. G. Seabra & N. M. Dias (Eds.) **Avaliação neuropsicológica cognitiva: Atenção e funções executivas** (pp. 57-66). São Paulo: Memnon, 2012.

MONTIEL, J. M. ; SEABRA, A. G.. Teste de atenção por cancelamento. Em A. G. Seabra & F. C. Capovilla (Orgs.), **Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica** (pp. 119-124). São Paulo: Memnon, 2009.

PAGLIARIN, K. C. **Abordagem contrastiva na terapia fonológica em diferentes gravidades do**

desvio fonológico. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, 2009.

PAGLIARIN, K. et al. Linguagem, Atenção, Memórias e Funções Executivas: Interfaces à Luz da Neuropsicologia e Implicações para a Prática Clínica In: LAMÔNICA, D . C. ; BRITTO, D. B. O.. **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas.** 1ª ed., 2017.

SAN JOAQUÍN, M.P.Z. Terapia asistida por animales de compañía. Bienestar para el ser humano, **Temas de Hoy**, p.143-149, 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3ª ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

ZORZI, J. L. **A Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações da Linguagem Infantil.** Rio de Janeiro, Revinter, 1999.

COBERTURA VACINAL CONTRA PAPILOMAVÍRUS HUMANO EM ADOLESCENTES NO ACRE

Data de aceite: 03/01/2020

Jediel Rezende de Melo Júnior

Gestor na Secretaria de Estado de Saúde do Acre. Rio Branco, Acre – Brasil

Ruth Silva Lima da Costa

Enfermeira na Secretaria de Estado de Saúde do Acre e Docente do Centro Universitário Uninorte. Rio Branco, Acre - Brasil
ruttylyma@gmail.com

Cliviane da Costa Farias

Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário Uninorte. Rio Branco, Acre – Brasil

Emiliane Souza Bandeira

Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário Uninorte. Rio Branco, Acre – Brasil

Eder Ferreira de Arruda

Docente Centro Universitário Uninorte. Rio Branco, Acre – Brasil

Aylana de Souza Belchior

Docente Centro Universitário Uninorte. Rio Branco, Acre – Brasil

Marília Perdome Machado

Docente Centro Universitário Uninorte. Rio Branco, Acre – Brasil

Jair Alves Maia

Docente Centro Universitário Uninorte. Rio Branco, Acre – Brasil

Mediã Barbosa Figueiredo

Docente Centro Universitário Uninorte. Rio Branco, Acre – Brasil

Priscila Su-Tsen Chen

Docente Centro Universitário Uninorte. Rio Branco, Acre – Brasil

RESUMO: Objetivo: avaliar a cobertura vacinal contra papilomavírus humano em adolescentes no Acre. **Material e Métodos:** Trata-se de um estudo transversal, exploratório, de abordagem quantitativa, cujos dados foram coletados no Sistema de Informação do Programa Nacional de Imunizações da secretaria de estado de saúde do Acre. **Resultados:** Na primeira etapa da campanha de vacinação contra o HPV, o estado do Acre atingiu a cobertura esperada, com o alcance de 102,0% de adolescentes vacinadas, fato esse que não ocorreu na 2ª etapa, onde a cobertura vacinal se limitou a 52,0% de alcance. Quanto a faixa etária de maior adesão, foi a de adolescentes com 11 anos na 1ª etapa, e a de 13 anos na 2ª etapa. Quanto à cobertura vacinal por regional de saúde, a região do Baixo Acre/Purus foi a que mais se destacou tanto na primeira como na segunda etapa, fato esse que pode ser justificado devido à densidade populacional nessa região. **Conclusão:** Devido às limitações metodológicas do presente trabalho, não se pode verificar os motivos pelos quais a cobertura vacinal da segunda dose reduziu no estado, portanto sugere-se a complementação dessa pesquisa com novos estudos para se identificar

os principais motivos que levaram as adolescentes a não procurarem as unidades de saúde para completarem o ciclo vacinal contra o HPV no Acre.

PALAVRAS-CHAVE: Papilomavírus Humano; Vacinação; Adolescente.

VACINAL COVERAGE AGAINST HUMAN PAPILOMAVIRUS IN ADOLESCENTS IN ACRE

ABSTRACT: Objective: To evaluate human papillomavirus vaccination coverage in adolescents in Acre. **Material and Methods:** This is a cross-sectional, exploratory study with a quantitative approach, whose data were collected from the Information System of the National Immunization Program, from Acre's Secretary of Health. **Results:** In the first stage of the HPV vaccination campaign, the state of Acre reached the expected coverage, reaching 102.0% of vaccinated adolescents, a fact that did not occur in the 2nd stage, where vaccination coverage was limited to 52.0% of range. As for the age group with the highest adherence, it was 11 years old in the 1st stage, and 13 years old in the 2nd stage. Regarding vaccination coverage by regional health, the region of Baixo Acre / Purus was the one that stood out in both the first and second stages, a fact that may be justified due to the population density in this region. **Conclusion:** Due to the methodological limitations of the present study, it is not possible to verify the reasons why the second dose vaccination coverage fell so much in the state, so it is suggested to complement this research with new studies to identify the main reasons that led to adolescents did not go to health facilities to complete the vaccine cycle for the HPV vaccine in Acre.

KEYWORDS: Human Papillomavirus; Vaccination; Teen

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente 134 milhões de doses da vacina quadrivalente foram utilizadas desde 2006, e se somar aos 41 milhões da bivalente, chega-se a 175 milhões de doses sem que nenhum relato de reações graves tenha sido comprovado (MELO, 2013).

O Papilomavírus Humano (HPV) é um grupo de vírus que contém em média, mas de 100 subtipos, podem provocar lesões na pele ou mucosa e pertence ao grupo das Infecções sexualmente transmissíveis. De acordo com o subtipo aumenta o risco de causar o câncer do colo do útero-(SANCHES, 2010).

Pesquisas recentes sobre esses tipos de vírus conseguiram muitos avanços no desenvolvimento de métodos de prevenção primária, que vem se apresentando de forma muito eficiente contra as infecções, nesse sentido estão se desenvolvendo vacinas profiláticas que tem por finalidade a redução da incidência do câncer do colo uterino em decorrência do HPV, sendo que, atualmente são comercializadas no Brasil dois tipos de vacinas: a quadrivalente contra os HPV's 06, 11,16 e 18 e a

bivalente 16 e 18 (ALMEIDA; CAVEIÃO, 2014).

A vacina tem como principal objetivo reduzir a incidência de infecções pelo Papilomavírus humano, que segundo pesquisas tem se tornado o principal agente no desenvolvimento de lesões precursoras do câncer de colo de útero (ARAÚJO et al., 2013).

No Brasil a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), liberou em 2006 a comercialização da vacina contra o HPV. Com a implantação e disponibilização da vacina no Sistema Único de Saúde (SUS) houve um grande salto para a tentativa para a prevenção e controle de câncer de colo de útero no país (SANCHES, 2010).

A vacina contra o HPV é apresentada na forma farmacêutica de suspensão injetável, unidose, acondicionada em embalagem secundária contendo 10 frascos-ampola. Cada dose possui volume de 0,5 ml. A vacina é indicada para meninos e meninas em esquema de 2 doses, com seis meses de intervalo entre elas. (BRASIL, 2013).

O Ministério da Saúde, através do Programa Nacional de Imunizações (PNI), em 2014, realizou a ampliação do calendário nacional de vacinação com a introdução da vacina quadrivalente contra o HPV no Sistema Único de Saúde. Nesse sentido, a vacinação, ocorre conjuntamente com as atuais ações para o rastreamento do câncer do colo do útero e possibilitará nas próximas décadas prevenir essa doença, que representa hoje a segunda principal causa de morte por neoplasias entre mulheres no Brasil (INCA, 2011).

Sendo assim, o Ministério da Saúde passou a oferecer a vacina no SUS, e em apenas seis meses foram vacinadas aproximadamente 4,3 milhões de adolescentes na faixa-etária 11 a 13 anos, atingindo 87,3% do público-alvo. A meta do Ministério da Saúde foi vacinar 80% das 4,9 milhões de meninas nesta mesma faixa etária residentes no país (BRASIL, 2014b).

O estado do Acre, na sua meta estadual previu que 23 mil adolescentes cerca de 80% da população na faixa etária considerada de risco, recebessem a primeira dose de vacina na campanha contra o HPV, de forma gratuita em todo Estado. (ACRE a, 2014.).

O presente estudo tem por objetivo avaliar a cobertura vacinal contra papilomavírus humano em adolescentes no Acre.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo transversal, exploratório, de abordagem quantitativa. Os dados referentes ao número de doses aplicadas da vacina em adolescentes do sexo feminino, na faixa etária entre 11, 12 e 13 anos de idade, que foram vacinadas no período de 2014 no estado, foram coletados no SIS-PNI (Sistema de Informação do

Programa Nacional de Imunizações) do Departamento de Vigilância Epidemiológica da Secretaria de Estado de Saúde do Acre.(SESACRE).

Os critérios de inclusão no estudo foram: adolescentes do sexo feminino na faixa etária entre 11, 12 e 13 anos de idade que foram vacinadas contra o HPV durante a campanha de vacinação de 2014. Foram excluídos os dados dos adolescentes do sexo masculino vacinados.

Após coletados, os dados foram inseridos em planilhas do Microsoft Office Excel 2010 e o arredondamento dos valores foi realizado de forma eletrônica pelo próprio programa, considerando-se um algarismo significativo após a vírgula.

Em seguida os dados foram analisados de forma criteriosa com o intuito de atender o objetivo geral do trabalho e foram expostas as frequências relativas e absolutas de acordo com as variáveis, em forma de gráficos e tabelas.

A pesquisa seguiu as recomendações da resolução nº 466/2012 atendendo os requisitos da resolução vigente. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética de pesquisa do Hospital das Clínicas de Rio Branco-Acre com o parecer número do CAAE: 45889415.0.0000.5009.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Acre é um dos 27 estados brasileiros. Ele é o 15º em extensão territorial, com uma superfície de 164.221,36 Km², correspondente a 4,26% da Região Norte e a 1,92% do território nacional. O Estado está situado num planalto com altitude média de 200 m, localizado no sudoeste da Região Norte. Os limites do Estado são formados por fronteiras internacionais com Peru e Bolívia e por divisas estaduais com os estados do Amazonas e Rondônia. As cidades mais populosas são: Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Feijó, Tarauacá e Sena Madureira. O Estado está subdividido em 3 regiões de saúde a saber: Alto Acre, Baixo Acre/Purus e Juruá, Tarauacá e Envira (ACRE EM NÚMEROS, 2013).

Os resultados foram descritos a partir da análise das campanhas de vacinação doses de vacinas aplicadas na 1ª e 2ª etapas das campanhas de vacinação contra o HPV. A primeira etapa ocorreu no mês de março de 2014, onde a meta era vacinar 25.688 adolescentes. A segunda etapa ocorreu no mês de setembro de 2014, onde se esperava vacinar 21.163 adolescentes na faixa etária preconizada. O trabalho inicial de vacinação ocorreu dentro das escolas públicas e privadas de todo o estado, mediante autorização dos pais das adolescentes, no entanto, a vacina também poderia ser encontrada em todas as unidades de saúde do estado do Acre.

Variáveis			
Região de Saúde	Idade	População na Faixa Etária	Análise Descritiva
Alto Acre	11 anos	721	798 (110,6%)
	12 anos	726	599 (82,5 %)
	13 anos	599	582 (97,1 %)
Baixo Acre/ Purus	11 anos	5505	5892 (107,0 %)
	12 anos	5587	5110 (91,4%)
	13 anos	4615	5163 (111,8%)
Juruá/Tarauacá e Envira	11 anos	2836	2801 (98,7%)
	12 anos	2821	2699 (95,6 %)
	13 anos	2278	2468 (108,3 %)
Total Geral		25.688	26.112 (102,0%)

Tabela 01: Dados referentes à cobertura vacinal referente a 1º dose da vacina contra o HPV no estado do Acre em 2014.

Fonte: SIS-PNI, 2015

Mediante análise dos dados inseridos na tabela 01, o estado do Acre alcançou uma cobertura vacinal de 26.112 (102,0%) durante a primeira fase da campanha de vacinação. O resultado alcançado ultrapassou a meta estimada pelo Ministério da Saúde, pois esperava-se imunizar 25.688 adolescentes. O fato do número de vacinas aplicadas ter sido maior que o estimado justifica-se pelo fato de que o Estado do Acre faz fronteira com outros países como Bolívia e o Peru e as adolescentes têm livre acesso as unidades de saúde do estado e usufruindo de todos os benefícios oferecidos pelo Sistema Único de Saúde inclusive da oferta de vacina gratuita.

A estimativa para o número de meninas em cada faixa etária foi retirada do último censo realizado pelo instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2010), o que justifica os resultados acima de 100 %. Ainda segundo a tabela 01, a região de saúde que mais se destacou na aplicação da vacina foi a do Baixo Acre/Purus, referente à região do estado com a maior densidade populacional, onde fica a capital Rio Branco.

Comparando-se esse resultado com o de outros estados, o desempenho do estado de Santa Catarina, foi de 85% de cobertura, seguido por São Paulo, com a imunização de 643 mil meninas, o equivalente a 80% da meta. O Rio Grande do Sul vem em terceiro lugar, com 151 mil garotas vacinadas, o que representa 73% da meta. Os menores índices de cobertura vacinal foram registrados na Região Norte do país, com alcance de apenas 38% da meta. Amazonas obteve 8% de cobertura e o Amapá 17%, e são os estados com o menor percentual de alcance da meta.

(PORTALSES, 2014).

A campanha de vacinação contra o HPV, que teve início em março de 2014 em todo o Brasil, para meninas na faixa etária de 11 a 13 anos, atingiu 82,19% do público alvo em todo o estado do Acre, segundo dados do Departamento de Vigilância em Saúde do Acre (DVS) da Secretaria de Estado de Saúde (SESACRE). Alguns municípios ultrapassaram a meta de cobertura vacinal, que é de 80% do público alvo, como Brasiléia (90,31%), Epitaciolândia (103,45%) e Bujari (125,78%). Rio Branco alcançou 85,28% de cobertura vacinal. O município de Rio Branco, capital do estado, faz parte da Regional do Baixo Acre (ACRE b 2015).

O alcance da cobertura vacinal na adolescência é importante, pois esta é uma fase de muita vulnerabilidade, é uma etapa complexa da vida em que os indivíduos estão descobrindo a sexualidade, sendo estes considerados vulneráveis à infecção pelo HPV. Isso deve-se as mudanças emocionais e comportamentais desta faixa etária, mas também as mudanças fisiológicas que os tornam susceptíveis a agentes biológicos como o HPV (MARTINS; MARTINS; FERRAZ, 2013).

Por esse motivo é muito importante às ações de Educação em saúde para a implementação da vacina contra o HPV com extensas medidas de conscientização e aceitabilidade, diminuição do estigma da infecção e ganho de confiabilidade para vacinar os adolescentes antes da sua iniciação sexual. A eficácia da vacina só ocorrerá se o público-alvo dessas vacinas - os adolescentes não iniciados nas práticas sexuais – tiver uma orientação adequada. (SANCHES,2010).

Nesse sentido, a época mais favorável para a vacinação contra o HPV é nesta faixa etária, de preferência antes do início da atividade sexual, ou seja, antes da exposição ao vírus, já que as adolescentes sexualmente imaturas apresentam boa resposta imune. Como a infecção é adquirida após o início da atividade sexual, recomenda-se que seja administrada a vacinação a partir dos 9 anos de idade. (PANOBIANCO, 2013).

Estudos também evidenciaram que, nesta faixa etária, a vacina quadrivalente promove uma melhor resposta quando comparada com a que foi aplicada em adultos jovens. Meninas vacinadas sem contato prévio com HPV têm maiores chances de proteção contra lesões que podem provocar o câncer uterino (PORTO ALEGRE,2014).

Variáveis			
Região de Saúde	Idade	População na Faixa Etária	Análise Descritiva
Alto Acre	11 anos	361	421 (116,6%)
	12 anos	726	481 (66,2%)
	13 anos	599	554 (92,4%)

Baixo Acre/ Purus	11 anos	2756	1479 (53,6)
	12 anos	5587	2457 (43,9%)
	13 anos	4615	2349 (50,9%)
Juruá/Tarauacá e Envira	11 anos	1420	799 (56,2%)
	12 anos	2821	1188 (42,1%)
	13 anos	2278	1372 (60,2%)
Total Geral		21.163	11.100 (52,0%)

Tabela 02: Dados referentes à cobertura vacinal referente a 2º dose da vacina contra o HPV no Estado do Acre em 2014.

Fonte: SIS-PNI, 2015

Na segunda etapa de vacinação pelo HPV, houve uma queda considerável no número de doses aplicadas em relação à 1ª dose no Acre, conforme tabela 02. Foram administradas 11.100 doses com um alcance de 52,0 % sendo que na 1ª etapa foram administradas 26.112 doses caindo de um percentual de 102,0% para 52,0% em todo estado. Apenas a região do Alto Acre conseguiu um resultado similar ao anterior.

Comparando-se esse resultado com o de outros estados como no Rio de Janeiro, a segunda fase da vacina, ocorreu no mês de setembro, mas a adesão das meninas entre 11 e 13 anos, assim como no Acre, também foi aquém do esperado, sendo que no Rio de Janeiro eles conseguiram ultrapassar a meta nacional de 80% da cobertura vacinal contra HPV na primeira fase (com a imunização de 88,41% das adolescentes de 11 a 13 anos). A Secretaria de Estado de Saúde alerta que para a imunização ser completa contra o HPV, é necessário que as meninas recebam as doses indicadas (PORTAL ITAJAI, 2015).

De acordo com o Ministério da Saúde (2014), o impacto da vacinação em termos de saúde coletiva se obterá pelo alcance de 80% de cobertura vacinal, gerando uma “imunidade coletiva”, ou seja, beneficiando indiretamente toda uma comunidade, inclusive àquelas que não tiveram acesso à vacina. O fato de a cobertura ter sido baixa na segunda etapa, torna-se preocupante considerando-se a complexidade da ocorrência do HPV, destaca-se a preocupação em valorizar a importância da prevenção na população juvenil, subjacente ao desencadeamento da vivência sexual. (COSTA; GOLDENBERG, 2013).

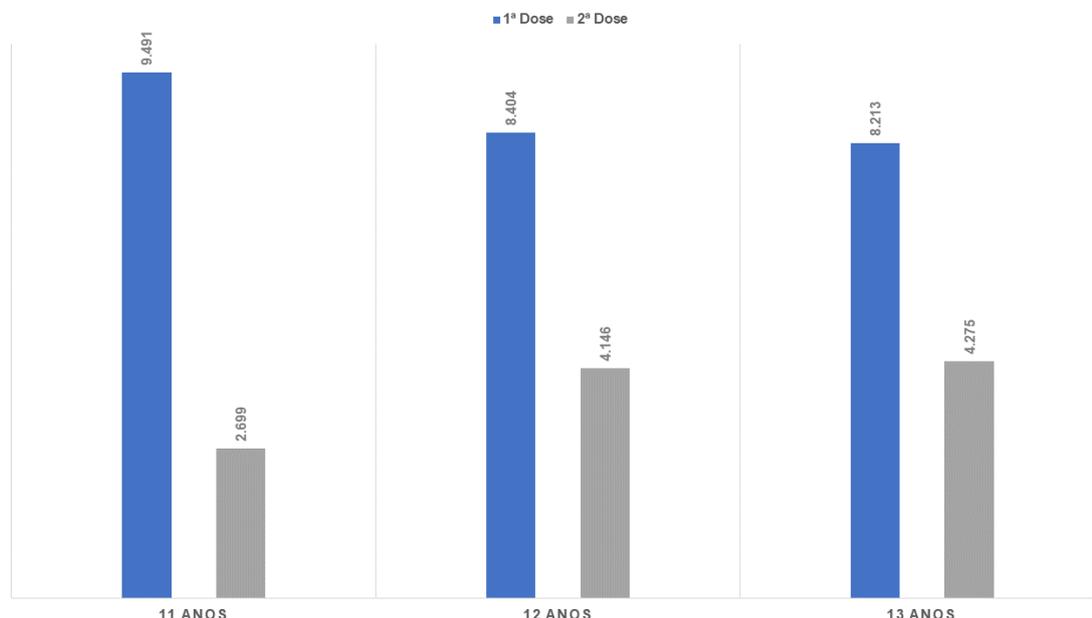


Gráfico 01: Número de doses aplicadas nas duas etapas da campanha de vacinação contra HPV por idade no Acre em 2014.

Fonte: SIS-PNI, 2015

No gráfico 01 observa-se que na 1ª dose a faixa etária de maior adesão a vacinação foram as adolescentes da idade de 11 anos com um total de 9.491 doses aplicadas, porém na segunda etapa foi a idade em que as mesmas foram menos vacinadas. Esse resultado difere da cobertura nacional, onde a maior faixa etária de vacinadas foi de 13 anos com 69.000 (95,0%), sendo que a cobertura das meninas de 11 anos foi de: 61.994 (73,8%), e as que se encontravam na faixa etária de 12 anos foi de 66.779 (77,1%).

Concernente ainda aos dados do gráfico 01, na segunda etapa onde as adolescentes deveriam tomar a segunda dose da vacina, a faixa etária de maior adesão foi a de adolescentes de 13 anos com um total de 4.275 doses.

Comparando-se este resultado com o encontrado no Estado do Ceará, a faixa etária de maior adesão se manteve igual da primeira dose, porém naquele estado na segunda dose, apenas a faixa de 13 anos cumpriu a meta, com cobertura de 82,74%(CEARA,2015).

No estado do Acre das 21.163 adolescentes entre 11 e 13 anos que deveriam ter sido imunizadas contra o Papilomavírus Humano (HPV) na 2ª fase da campanha, apenas pouco mais de 7 mil meninas foram vacinadas, ou seja, menos de 30% do público-alvo. O medo das possíveis reações causadas pela vacina, como desmaios e pressão baixa, foi um dos responsáveis pela baixa procura, segundo a coordenação local da campanha. A segunda fase de vacinação contra o HPV teve início no dia 1º de setembro, mas tem recebido resistência por parte das mães e adolescentes com receio das reações que possam vir a ter após tomar a vacina-(ACRE C, 2015).

A vacina tem maior evidência de proteção e indicação para pessoas que nunca tiveram contato com o vírus, pois isso é recomendada aos adolescentes. Ela é destinada exclusivamente a prevenção do HPV e não tem efeito demonstrado em infecções genitais pré-existentes ou na presença de tumores malignos. Desta forma, a vacina não tem uso terapêutico no tratamento de lesões malignas do colo do útero ou de lesões displasias cervicais, vulvares e vaginais de alto grau (COFEN,2015).

A importância da idade estabelecida para a administração da vacina é ratificada por muitos pesquisadores como essencial para a melhor eficácia da mesma, eles consideram que a fase a ser considerada de maior segurança seria a anterior a prática sexual, quando meninas a partir dos 9 anos já estariam aptas a serem vacinadas (SCHWARZ, 2009).

4 | CONCLUSÃO

A partir da análise dos resultados conclui-se que o estado do Acre atingiu a cobertura vacinal da vacina contra o HPV na faixa etária de 11 a 13 anos na 1ª dose da etapa de vacinação, fato esse que não ocorreu na segunda dose da campanha onde a cobertura teve uma queda significativa.

Devido às limitações metodológicas do presente trabalho, não pode-se verificar os motivos pelos quais a cobertura vacinal da segunda dose caiu tanto no estado, portanto sugere-se a complementação dessa pesquisa com novos estudos para se identificar os principais motivos que levaram a adolescentes a não procurarem as unidades de saúde para completarem o ciclo vacinal para a vacina contra o HPV.

REFERÊNCIAS

ACRE a, **Campanha de vacinação contra vírus HPV é prorrogada no Acre. 2014.** < <http://www.onortao.com.br>. Acesso em abril de 2015.

ACRE b. **No Acre 82% das meninas de 11 a 13 anos já foram vacinadas contra HPV.** Disponível em: <http://www.agencia.ac.gov.br/acre-82-das-meninas-de-11-13-anos-ja-foram-vacinadas-contr-hpv>. Acesso em 06 de maio de 2015.

ACRE c. **Medo da reação causa baixa procura por vacina por HPV no Acre.** Disponível em: <http://www.jornalcristao.com.br/noticias/medo-de-reacao-causa-baixa-procura-por-vacina-contr-hpv-no-acre>. Acesso em 07 de maio de 2015.

ALMEIDA, G. C. P. de; CAVEIÃO, C. Vacina profilática para o papiloma vírus humano: desafios para saúde pública. **Revista Saúde e Desenvolvimento** | vol.5 n.3 | JAN/JUN 2014.

ARÁUJO, A. M. et al. Vacina contra Papilomavírus humano na prevenção do câncer cervical. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 11, n. 2, p. 102-114, ago./dez. 2013.

BRASIL, **SUS já vacinou meninas contra HPV no Brasil.** 31 de Março de 2014. <http://hpvinfo.com.br/sus-ja-vacinou-meninas-contr-hpv-no-brasil/> Acesso em Maio 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Informe técnico sobre a vacina Papilomavírus humano (hvp) na atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das doenças. **Nota informativa nº109/2014**. Vacinação contra o HPV e atualização sobre os casos de possíveis eventos adversos pós-vacinação ocorridos no município de Bertioga-SP. Brasília, 2014. Acesso em: 13 de maio de 2015

CEARÁ, **Saúde vai à escola para iniciar vacinação contra HPV na próxima, 2015**. < <http://www.ceara.gov.br>. Acesso em Abril de 2015>

CEARÁ, **Saúde vai à escola para iniciar vacinação contra HPV na próxima semana**. Disponível em: < <http://www.ceara.gov.br/>. Acesso em julho de 2015

COFEN. Uma estratégia vacinação contra o HPV. **Enfermagem Revista**. Pag. 40-43. Disponível em: http://portal.coren-sp.gov.br/sites/default/files/40_hpv_0.pdf. Acesso em 01 de maio de 2015

COSTA, Larissa Aparecida.; GOLDENBERG, Paulete. Papilomavírus humano (HPV) entre jovens: um sinal de alerta. **Saúde e Sociedade**. 2013, vol.22, n.1, pp. 249-261.

GOVERNO NO ESTADO DO ACRE. Secretaria Estadual de Planejamento. **Acre em números, 2013**. 9ª Edição. Rio Branco –Acre. Disponível em: <http://www.ac.gov.br/acreemnumeros2013>. Acesso em 11 de maio de 2015.

INCA. Instituto Nacional do Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA). **Diretrizes brasileiras para o rastreamento do câncer do colo do útero**. Rio de Janeiro, RJ: INCA, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=go>. Acesso em 21 de maio de 2014.

MARTINS, Adriane Corrêa Netto; MARTINS, Ana. Cláudia Sierra; FERRAZ. Leidileia Mesquita **Papel do Enfermeiro na Prevenção de Infecção Por HPV em Adolescentes e Jovens**. Convibra. p.1-11. 2013. Acesso em: 15 nov. 2014.

NOVA SANTA RITA, **Resultado da campanha da vacinação contra HPV. Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita**. 2014. Acesso em maio de 2015.

PORTAL ITAJAI. **Segundo o Ministério da saúde a procura por vacinas contra HPV é baixa no Rio de janeiro**. Disponível em: <http://arquivo.jornalatual.com.br/category/itaguaui/page/49/>. Acesso em 03 junho de 2015.

PORTALSES, **Santa Catarina tem a melhor cobertura vacinal do país contra o HPV**. Florianópolis, 1º de abril de 2014. <http://portaleses.saude.sc.gov.br/> . Acesso em maio 2015.

PANOBIANCO, et al. Conhecimento Sobre o HPV entre Adolescentes Estudantes de Graduação em Enfermagem. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, v. 22, n.1, p. 201-207, jan./mar. 2013. Acesso em: 27 jul. 2015.

SANCHES, Eliete Batista. **Prevenção do HPV: a utilização da vacina nos serviços de saúde**. 2010 Disponível em <http://periodicos.unicesumar.edu.br>. Acesso em: maio de 2015.

SCHWARZ, Freese. Atualização clínica da vacina contra o papilomavírus humano -16/18 com adjuvante AS04 para o câncer do colo de útero, **Cervarix. Advances in teherapy**. Volume 23, nº 1; 2009.

SANCHES, E. B. Prevenção do HPV: a utilização da vacina nos serviços de saúde. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 3, n. 2, p. 255-261, MAIO/AGO, 2010

COREOGRAFIAS, CENOGRAFIAS, CORPOS ESCOLARES: ARGUMENTOS PARA PENSAR A FORMA DA ESCOLA

Data de aceite: 03/01/2020

Ana Paula Lima Aprato

Este trabalho vincula-se a uma pesquisa de doutorado em andamento, na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, e apresenta uma discussão acerca da forma escolar – um dos conceitos centrais da tese em desenvolvimento –, que toma por base escritos, vídeos e aulas de Jorge Larrosa, Jan Masschelein e Maarten Simons. Um convite para pensarmos não tanto no que acontece na escola, mas sobre o que é o escolar. O abundante debate em torno da escola, a partir da fala de especialistas, poder público, gestores, alunos, pais de alunos, imprensa, fóruns, simpósios, seminários, congressos nacionais e internacionais a mantém sob os holofotes, seja para afirmar sua conveniência, seja para atestar sua obsolescência. Ainda assim, nas sociedades contemporâneas em que vivemos, parece ser cada vez mais difícil compreender a escola.

Pude perceber, na condição de estudante

1 Graduei-me em Comunicação Social – Habilitação Jornalismo, no ano de 2002. Antes disso, em 1999, iniciei meu primeiro estágio em fotografia. Após essa experiência, até o ano de 2012, trabalhei como fotojornalista em jornais e assessorias da imprensa gaúcha e brasileira. Em 2015, ingressei no Mestrado em Educação, com ênfase nos Estudos Culturais. Atualmente, como doutoranda, sigo dedicada à pesquisas em Educação.

e pesquisadora, em diálogos com colegas, estudantes e pesquisadores do campo da educação, um certo estranhamento com a temática de meu estudo: a escola na sua forma, na sua concretude, na sua materialidade. Recordo brevemente uma passagem que me estimulou a investir nessa direção de estudo: em agosto de 2018 participei de um Seminário Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado *Metodologias de pesquisa com crianças*, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Rita Marisa Ribes Pereira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A turma era constituída por aproximadamente 30 alunos, ligados à Educação, sendo a maioria professor e estudante de pós-graduação. No quinto e último dia do curso, foi proposta uma roda de conversas com o desígnio de que cada estudante falasse sobre o tema de sua pesquisa, o que averiguava ou pretendia investigar. Lembro da curiosidade de meus pares ao me escutarem dizer que gostaria de estudar a forma e não a função social da escola. Já que para mim, uma fotojornalista¹, com a intenção de alargar os saberes da

Educação, o olhar paciente, demorado e minucioso para cenas e gestos do cotidiano escolar é um ensejo para pensá-la com “outras lentes”. Para tornar mais precisa a minha argumentação, exemplifiquei algumas materialidades que marcam essa condição: portão, corredor, sala de aula, quadro-negro, carteira escolar, caderno, mochila, pátio, biblioteca, laboratório, muro; bem como currículo, exercício, matéria. Ocorreu um interesse entre meus colegas e foi aberta uma discussão sobre como poderia ser, afinal, encarada a escola a partir de sua forma e não de sua função.

Desde então, me debrucei sobre obras, vídeos, filmes, palestras, seminários que giram ao redor do mote conceitual da forma escolar. Pude observar que ao pensarmos a escola na sua função, os pontos de atenção variam de sujeito para sujeito. Para cada um de nós, estudante, pai de aluno, profissional de diferentes áreas, a escola é uma; em seus contextos políticos, sociais, econômicos, culturais, étnicos. Já a escola ao ser estudada na forma pedagógica, viabiliza um arranjo específico em torno do qual estão pessoas, objetos, maneiras de proceder que habilitam para a aprendizagem escolar.

O presente texto também explora alguns elementos que não conformariam a forma da escola, posto que estejam mais diretamente vinculados à função social dessa instituição. Não se trata de uma discussão sobre bases sociológicas, políticas e filosóficas da prática escolar, tampouco de um escrito sobre teorias de ensino/aprendizagem. Não se propõe, igualmente, examinar desconexões entre o sistema educativo e o mundo do trabalho, uma alentada discussão na qual a escola aparece ora como salvação, ora como perdição. O objetivo é, pois, explorar um espaço argumentativo, teórico e metodológico atento a uma forma, historicamente constituída, marcada por contingências, que se realiza tanto na materialidade dos espaços, do mobiliário e das práticas desenvolvidas, quanto no acontecimento e no processo de encontro entre sujeitos escolarizados.

Proponho, com a metodologia que envolve leituras das obras de Masschelein e Simons (2017), Larrosa (2017), Larrosa e Rechia (2018) e Pennac (2008), indagar como os autores operam com o conceito – a forma escolar – e quais elementos são considerados constituidores da escola, sob a mirada de sua forma e não de sua função.

Masschelein e Simons: questões para marcar a ideia de forma escolar

A compreensão de escola, estudada por Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) na obra *Em defesa da Escola: uma questão pública*, pensa a escola a partir de um exercício de pensamento² nada convencional no universo escolar:

² O exercício de pensamento como movimento contínuo, sendo a filosofia, nessa perspectiva, a atividade de criar conceitos abertos, que estabelecem conexões e ensinam novos problemas. Refere-se a noção de pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *O que é filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Ver Sílvio Gallo. *Educação e Filosofia*. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. Uberlândia, v.22, n.

a escola como *skholé*³, ao trazer dois elementos fundamentais da escola grega: “tempo livre” e “espaço público”. Os autores percebem que o princípio da escola, desde as cidades-estados gregas, era fornecer tempo livre para o estudo, inclusive a quem não havia anteriormente adquirido o direito de estudar. Sendo assim, um local para prover “tempo livre” e transformar o conhecimento em “bem comum” para todos, independentemente de antecedentes, origem, etnia ou talento. Instala-se a igualdade, suspendendo-se privilégios das elites de uma ordem vigente na Grécia antiga⁴. Por conta de ares mais democráticos, diversos privilegiados lidaram contra a escola com ira, repulsa, rivalidade.

Para a elite, ou para aqueles que estavam satisfeitos em permitir que a organização desigual da sociedade continuasse sob os auspícios da ordem natural das coisas, essa democratização do tempo livre era uma pedra no sapato. Assim, não só as raízes da escola repousam na antiguidade grega, mas também o mesmo acontece com uma espécie de ódio dirigido à escola. Ou, pelo menos, o impulso contínuo para domar a escola, ou seja, restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário. Dito de outro modo: mesmo hoje, parece haver tentativas de paralisar a escola como “tempo livre” entre a unidade familiar, de um lado, e a sociedade e o governo, de outro. Por exemplo, muitos dizem que a escola como uma instituição, deveria ser uma extensão da família, ou seja, deveria fornecer um segundo “ambiente de educação”, suplementar ao provido pela família. Outra variante da domesticação da escola reza que ela deve ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de seleção e, assim, reforçar o mercado de trabalho e proporcionar bons cidadãos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.27).

Ao entender a escola como uma invenção histórica, capaz de desaparecer, os autores também vislumbram sua factível reinvenção. E é esse, portanto, o desafio que pretendem encontrar: “formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração.” (p.11).

As ideias de Masschelein e Simons estão calcadas em tornar a escola uma questão pública e, para tanto, investigam o escolar. Sendo que o objetivo “não é o de salvaguardar uma velha instituição, mas de articular um marco para a escola do futuro.” (p.29). Uma tentativa de tornar visível o que faz, na percepção dos autores, com que “uma escola seja uma escola” e também seja diferente de outros ambientes de aprendizagem. A seguir, sintetizo oito elementos que, segundo Masschelein e Simons, constituem o escolar e dão ênfase ao seu funcionamento.

44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

3 Do grego *skholé*, em que tempo livre e espaço público também querem dizer discussão, conferência, escolar, folga, tempo ocioso. Disponível no site: <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/predio/>>.

4 Mesmo que a escola grega tenha tornado inoperantes alguns marcadores como origem e etnia, as tentativas de restaurar hierarquias e classificações se mantiveram. Porém, o principal para os autores Masschelein e Simons, é destacar que a escola fornecia “tempo livre”, tempo não produtivo, àqueles por conta de sua posição na sociedade, aos sujeitos que não tinham legitimidade em reivindicá-lo.

1) *Suspensão*

Que suspende, que destaca, que coloca algo entre parênteses. A escola promove o tempo capaz de deixar para traz parte das necessidades do dia-a-dia. “Uma vez que o conhecimento e as habilidades são trazidos para dentro do currículo escolar, passam a ser matérias e, de certo modo, tornam-se separados da aplicação diária. (p.32). A escola como uma instituição que combina tempo, espaço e matéria, portanto, cria um tempo livre e suspenso da sociedade. Democratiza o tempo livre e ao tornar o conhecimento como matéria de estudo, suspende uma certa utilidade desse conhecimento. Separa o conhecimento do seu uso convencional e da apropriação por grupos sociais, transformando-o em matéria de estudo. É uma espécie de suspensão, que evidencia a separação de tempos e espaços e faz com que crianças e jovens possam ser estudantes, adultos professores e os conhecimentos e habilidades matérias da escola. No decorrer dos escritos dos autores, destaco duas passagens que são pertinentes para dar mais precisão ao sentido de suspensão do tempo. Uma delas diz respeito ao primeiro dia de aula, quando os pais, relutantes em emancipar seus filhos por um certo período, e deixa-os na escola, cuidam para ver se tudo está correndo bem. É provável que os pais desejem evitar “traumas” nas crianças, fiquem aflitos com essa experiência. Porém, ao sair do abrigo familiar e entrar em um “outro mundo”, a escola dá às pessoas a chance de se desprender de um tipo de relação social e ingressar em outro, constituindo-se, nesse espaço, um estudante como os demais.

Outra possibilidade, para pensar a suspensão do tempo, é perceber no espaço escolar um intervalo do tempo passado e futuro, que abdica de conveniências, promessas, obrigações do cotidiano externo à escola. Nessa concepção, o ambiente escolar é aberto, não fixo, diferente de um local de transição. A escola seria um meio, sem determinar o trajeto de chegada.

Pense em um nadador tentando cruzar um grande rio (Serres, 1997). Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para a outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio, como voar através do ar. Eventualmente, o nadador, é claro, chegará à margem oposta, porém, o mais importante é o espaço entre as margens – o centro, um lugar que compreende todas as direções. Esse tipo de “meio termo” não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio termo onde os professores atraem os jovens para o presente. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.37).

2) *Profanação*

O elemento que torna algo afastado do seu uso habitual, desligado do “sagrado”, e por isso é disponibilizado para estudo. Quando há um arrebatamento pela matéria, quando algo é tornado público, quando fecha-se a porta da sala de aula e estudantes

são “capturados e levados para um outro mundo”. Como exemplo, pode-se pensar em uma prova de matemática que, ao ser escrita em um quadro-negro os estudantes passam a vê-la, e também o livro-texto, aberto em uma carteira escolar, auxilia “com que seja possível que as coisas tomem posse de si mesmas, desligadas e libertadas de seu uso habitual, e portanto, publicamente disponíveis.”(MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.40).

Os autores destacam o romance de Daniel Pennac (2008), *Diário de escola*, quando Pennac descreve desventuras e aventuras de sua vida de estudante e professor, e se atém à questão de que na escola é “colocado algo sobre a mesa”.

É importante destacar, como Pennac também indica continuamente, que a construção do tempo escolar (tempo livre) é acompanhada pelo fato de que, na escola, sempre há *alguma coisa* sobre a mesa. Como diz Pennac, a escola não consiste em atender às necessidades individuais; isso acontece fora da matéria escolar. Pelo contrário, consiste em acompanhar durante a aula, lidar com *alguma coisa*, estar presente para *alguma coisa*. Devemos nos limitar, diz Pennac, à matéria e às regras do jogo impostas sobre nós por praticar a própria matéria. Desse modo, algo da sociedade é *posto em jogo* ou *executado em jogo*. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.41).

3) Atenção

A suspensão e a profanação permitem um terceiro elemento da forma escolar, que seria o de promover atenção, criar o interesse e “abrir o mundo”. A atenção nesse contexto, não se trata de um elemento de interesse próprio ou talento individual, como escolha e motivação pessoal. Diferentemente de encarar o mundo como um lugar de rendimento, competência, aplicabilidade, o que a escola faz é outra coisa. É algo que está fora de nós, que nos leva a estudar, para qual nossa atenção é canalizada, neste caso: o mundo.

Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa real, uma coisa que nos faz pensar mas também nos faz estudar. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.51).

Entre exemplos citados pelos autores, um episódio em especial relata o “tal momento mágico” com propriedade. Refere-se a uma aula sobre animais, em que uma menina percebe um verdadeiro zoológico em sala de aula, apenas por meio de bonitas estampas e a bela voz da professora. A estudante foi atraída para dentro do reino animal, como se tudo ali, naquele tempo e lugar, se tornasse real. Um mundo diferente que antes ela não havia prestado atenção. Mesmo conhecendo gato, cachorro, aves, o que parecia evidente tornou-se encantador. Naquele dia, algo havia mudado e a própria menina também.

4) *Tecnologia*

A tecnologia é considerada tanto em relação aos artefatos da escola (carteira escolar, cadeira, quadro-negro, giz, livro, caderno, lápis, caneta) quanto no tocante aos métodos de ensino (provas, ditados, apresentações orais, exercícios). A arquitetura da escola, o arranjo espacial, assim como os métodos, são ferramentas que auxiliam a dar forma à escola. São tecnologias escolares que incentivam o fascínio por criar e apresentar o mundo.

A proposição fundamental dos autores não é considerar tecnologias como instrumentos formadores em série. Tampouco como técnicas de manejo a serviço de uma geração e de suas ideias. As tecnologias são apresentadas no sentido de focar a atenção, gerar interesse, possibilitar a formação, que de certa forma torna possível o tempo livre. “As tecnologias da educação escolar, são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa.” (p.65).

Masschelein e Simons trazem, uma vez mais, Daniel Pennac para auxiliar na compreensão da tecnologia. Pennac, ao descrever sua experiência com um ditado, aborda dois aspectos: Um, em que o ditado desperta o interesse, é como “um encontro direto com a língua”, a língua como ela soa, se escreve, se constrói. Outro, em que o ditado é como um jogo, quando o texto é retirado de seu uso habitual e posto ao ato da escrita, à prática de estudo, ao exercício da língua. Pennac evoca o mistério com que cada ditado inicia, quando não se sabe o que será lido. Masschelein e Simons complementam ao dizer que assim como qualquer outros métodos de ensino, “o ditado torna explícito o lugar do professor como mediador que conecta o aluno ao mundo. Esse encontro permite ao aluno deixar seu imediato mundo da vida e entrar no mundo do tempo livre”. (p.57).

5) *Igualdade*

Que diz respeito a uma questão de igualdade como princípio, de colocar todos numa posição igual, de ser capaz de começar. Não se trata portanto, de negar questões individuais dos alunos, diferenças intrínsecas ao próprio processo de ensino. Mas tomar a igualdade como algo prático, inerente ao trabalho do professor e da escola. Nesse sentido, o papel do professor é evidenciado com destaque, pois é ele quem verifica as condições para que se realize essa igualdade. Ele é quem está ali para todos os alunos e não para um em especial; quem separa as coisas de seu uso “normal” e as apresenta aos estudantes; quem desafia os estudantes a explorar uma matéria, chamando atenção para as coisas, despertando o interesse, a possibilidade de falar de uma outra maneira. É o professor quem crê, antes mesmo da escola, que todo aluno pode se interessar por algo e que as formas de diferenciação se dão a partir dessa premissa, e não o contrário.

Ao perceber que o interesse do aluno não é inato, que inteligência ou talento não determinam o ponto de partida de cada sujeito, os autores argumentam que a escola iria contra as “leis da gravidade”. “Não porque a escola, em sua ingenuidade, negue a existência da gravidade, mas porque a escola é um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.73)

6) *Amor*

Vimos até aqui, que a forma escolar é elaborada a partir de certas dimensões que possibilitam abrir e compartilhar o mundo. Há um tempo escolar, cujo início é marcado por meio do toque da campainha, e do ato de fechar a porta da sala de aula. Também há a disciplina escolar, com o livro, o quadro-negro, o giz. Nesse contexto, há também um papel reservado para a figura do professor, o professor *amateur*.⁵ Não quer dizer que o professor não seja um profissional, mas um profissional que agrega ao seu papel uma noção de amor pelo assunto. É capaz de dar voz à matéria e ao objeto de estudo, com seus pequenos gestos do cotidiano, suas maneiras de falar, de escutar, de permitir que os estudantes percam a noção do tempo quando “consegue tirá-los do tempo comum e trazê-los a um ponto no presente onde sua atenção é exigida – uma *presença no presente*, pode-se dizer.” (p. 77). Esse tema é um dos aspectos importantes e, ao mesmo tempo, mais difíceis em sala de aula, o lugar temporal no qual queremos que um aluno se situe, arrebatado pelos exercícios e pelos materiais (a tecnologia escolar) e também por uma certa disciplina. Tal processo depende fundamentalmente do professor, com sua experiência, seu conhecimento, sua própria presença. Essa dimensão enunciada pelos autores não se confunde com as representações de abnegação e de “missão” que acompanham a profissão docente, marcando-a como algo de pouco prestígio. Não se trata de um professor que, por amor à profissão e aos alunos, aceita condições de trabalho com baixa remuneração e sobrecarga laboral. Trata-se de um sentido de amor como ato de dar a conhecer, de abrir aos outros um tipo de saber, de envolver amorosamente a aprendizagem que se torna possível na escola.

7) *Preparação*

A escola apresentada aqui é um lugar de preparação. Não uma preparação que visa o mercado de trabalho ou a entrada na universidade, aspecto bastante explorado em estudos e pesquisas do campo da educação. No viés aqui proposto, vemos a escola como um lugar de preparação em si. Esse lugar de estar bem preparado, que gira em torno da matéria que envolve o estudo e a prática. Pode-se dizer que esse é

5 Amador, que se envolve em uma atividade geralmente sem remuneração, cuja motivação surge essencialmente da paixão. Disponível no site: <www.educalingo.com/>.

um tipo de aprendizagem sem uma finalidade prática. “Estar preparado deve, então, ser distinguido de ser competente e das reivindicações de empregabilidade que estão associadas a ele.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.93).

8) Responsabilidade pedagógica

Nessa questão, temos implicada uma ideia de formação em educação, que, para os autores, difere de uma ideia de socialização ou de desenvolvimento de talentos. Trata-se de abrir o mundo e trazê-lo por palavras, coisas, práticas que o compõe para a vida. O ambiente escolar seria esse tempo e espaço liberados para o próprio encontro com o mundo. Que não é o encontro individual, pois não principia do interesse ou do mundo particular de cada um. É pois, uma dimensão democrática e política que apresenta um mundo compartilhado. A responsabilidade pedagógica, relacionada à forma escolar, evidencia-se por um lado na suspensão da função imediata das coisas na formação do aluno e, por outro, na possibilidade de despertar interesse para as palavras, para as coisas e para as maneiras de fazer que impulsionam o mundo comum.

Os elementos trazidos aqui, demarcam a ideia de escola como tempo livre, que não precisa ser produtivo. Tempo que permite ao estudante desenvolver-se sem obrigações determinadas para trabalho, família, sociedade, e reafirmam a relevância de pensar a escola na sua forma e não tanto na sua função.

Professor Jorge Larrosa: exercícios de uma memória escolar

No projeto de estudos coordenado pelo professor Jorge Larrosa, Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas, intitulado “Elogio da Escola”⁶, após estudar a obra de Masschelein e Simons (2013), foi lançado um livro homônimo *Elogio da Escola*⁷ (2017), organizado por Jorge Larrosa. *Elogio da escola* trata de um pensar sobre a escola no sentido de fazê-la existir, de trazer “algo ao mundo”. Esse “algo ao mundo” gira em torno da proposição de Larrosa do que compõe uma escola, do ordinário da escola, daquilo que se repete.

Elogio. Do latim *elogium* e do grego *elegeíon*. Com raiz indo-europeia *leg*, remete a uma inscrição, normalmente um dístico, feita sobre uma tumba ou sobre uma imagem com a intenção de louvar ou elogiar o defunto ou o personagem. Daí seu parentesco semântico com “epitáfio” (formada pelo prefixo *epí*, “sobre”, e o substantivo *táphos*, “tumba”) e etimológico com “elegia” (composição poética, normalmente escrita em dísticos, para lamentar a perda de algo ou de alguém).

⁶ *Escola.* Do grego *skholé*, literalmente “tempo livre”, traduzido para o latim
6 Uma iniciativa interinstitucional (UB/UDESC/UFSC) que desde 2016, busca convocar educadores, estudantes, artistas e interessados a constituir um grupo de pensamento e experimentação sobre essa conformação de tempo, espaço, sujeitos e materialidades a qual chamamos escola. Disponível no site: < <https://www.elogiodaescola.com>>.

7 O conjunto de textos e o DVD que compõe essa obra, foram produzidos a partir de atividades do grupo, no ano de 2016, em Florianópolis, Santa Catarina.

como *otium*, “ócio”. O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra *escola* remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo. (LARROSA, 2017, p.10,11)

É significativo que o contexto de elogio apresentado seja outro que não o de celebração, louvação, idealização, enaltecimento. No sentido grego trazido, o propósito está em mostrar o que é o escolar, como uma forma de lamento pela perda do que ela significa. Argumenta-se, na obra, que a escola se mantém viva todas as vezes em que é apresentada. Neste estudo, se parte do significado etimológico de “escola” como *skholé*, como tempo livre, como separação de um espaço-tempo para a aprendizagem e o estudo. A escola como um espaço separado, um abrigo ou refúgio, que emancipa as crianças da tutela da família e as libera do trabalho para que possam se dedicar a outras coisas. Em nossos tempos, é recorrente escutar dizer que a escola deve se tornar ambiente de aprendizagem, o qual se dá em variados lugares e diferentes momentos. Que se deve “aprender a aprender”, algo como um aprendizado que não termina na vida, no mundo, na rede digital. Como sugere Larrosa, na obra *Esperando não se sabe o quê – sobre o ofício do professor* (2018), a escola seria um lugar protegido ou de refúgio, que está sendo arrasada “pelo incontrollável tsunami do programa educativo da chamada sociedade do conhecimento, sociedade da informação e sociedade da aprendizagem, essa que alguns preferem chamar de capitalismo cognitivo”. (p.12,13).

No texto, investe-se também no sentido de escola que proporciona certo “conforto”, certa sensação de nos “sentirmos em casa”, como se a ela pertencêssemos e nela encontrássemos um ambiente acolhedor, onde relaxamos e tomamos um café. Parece mesmo que certos lugares passaram a ser parecidos uns com os outros, unificaram espaços, os tornaram semelhantes e interativos, como ocorre em *shoppings centers*, *home offices*. Porém, as ideias que orbitam em torno do autor, propõe que a escola seja um espaço diferente de outros e instiga a pensar onde estaria essa diferença.

Para Larrosa, no vídeo *Jorge Larrosa Bondía – A forma da escola* (2014), o escolar constitui um espaço separado. Não se trata de um quarto de nossas casas, nossas mães não entram na sala de aula a qualquer hora. A escola também não é um ambiente de trabalho, mesmo que se tenha a tendência de investir na questão da produtividade, do desempenho. O autor questiona, já que aqui pensamos a escola como um espaço diferente de outros: onde estaria essa marca de diferença? É então que aborda, entre um dos exemplos, a forma do portão escolar, sugerindo que, quando atravessamos esse “portal”, nos dispomos a um “outro tempo e lugar”. Lembra-nos que ao atravessarmos o portão, certas vezes é possível nos vermos diante de uma rampa ou corredor. Sendo que a rampa é construída numa perspectiva ascendente,

tem de se subir. Ali, corpos escolares se movimentam, crianças expressam seus modos de ser, espaços se cruzam, trajetos se conectam, há uma coreografia corporal.

Uma atividade proposta por Larrosa, citada na obra *Esperando não se sabe o quê* (2018), (p.26), é o convite para que, após densas leituras em torno da forma escolar, estudantes comentem palavras relacionadas com a escola, o mais concretas possível. Entre a vasta lista de vocábulos sugeridos pelos alunos, está “caderno”. Após uma descrição de “caderno”, referente a certas tarefas clássicas, como numerar suas folhas, passar a limpo, inserir notas em exercícios, é apontado em sua contemporaneidade, bem como questões relevantes de como se constitui e se atualiza a forma pedagógica escolar na atualidade, também quais tensões se estabelecem quando essa forma pedagógica é confrontada com as urgências do tempo presente.

A incorporação e massificação de telefones celulares com câmeras fez com que já não seja necessário o clássico “pedir um caderno emprestado” quando se faltasse às aulas ou quando alguém estava atrasado em copiar, já que agora isso pode ser substituído por tirar fotos da lousa e enviá-las via WhatsApp. Também está sendo incorporado e deixando em desuso o caderno de notas, aquele de onde as coisas não caem, mas são sustentadas. (LARROSA, 2018, p.31)

Na obra *P de Professor* (2018), relacionado ao ofício e às maneiras de ser professor, Jorge Larrosa e Karen Rechia ao destacar a palavra “matéria”, afirmam que a escola torna-se “uma matéria de estudo”: algo que está acompanhado de uma explicação, “que faz com que as coisas falem”; encontros frontais com a língua, em que um objeto passa a ser acompanhado de um texto. Os autores referem-se à escola como um lugar de procedimentos. “Uma matéria é uma matéria de estudo e de exercício. Quer dizer, uma materialidade sobre a qual ou em relação à qual se fazem os exercícios.” (p.297). Miram para a escola como lugar de estudo, de matérias a serem estudadas e não rodas de conversas. Mas sim de leituras atentas, densas, mais de uma vez ou quantas vezes for necessária para a compreensão do que se leu.

A intenção da presente escrita, no curto percurso de sua extensão, é instigar a potência da escola mediante o prisma da sua forma escolar. Pretendi ancorar meu olhar em fragmentos de obras de autores que têm se dedicado a olhar a escola, mais que falar sobre ela, partindo do princípio de que na escola não apenas se fala, mas também se estuda. Aqui, a convocatória é desalinhar as lentes, inverter o ângulo pelo qual frequentemente mira-se para a escola, elencar elementos que propiciam estudá-la, juntamente com exercícios de pensamento de uma memória escolar.

REFERÊNCIAS

JORGE LARROSA BONDÍA – A FORMA DA ESCOLA. CINEAD/LECAV. Laboratório de Educação, cinema e audiovisual. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. 53 min. Disponível em <www.cinead.org.videos>. Acesso em abril de 2019.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Traduzido por Cristina Antunes. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. RECHIA, Karen. **P de professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola.** Organizado por Jorge Larrosa; Traduzido por Fernando Coelho. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Traduzido por Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: experiência e sentido).

PENNAC, Daniel. **Diário de escola.** Traduzido por Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

CRIANÇAS E A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/01/2020

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus de Abaetetuba. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/Campus de Cametá/ UFPA.

Coordenador do Grupo GEPLAES – CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Afetividade, Emoções e Subjetividade.

Daniela Santos Furtado

Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultural/Campus de Cametá/UFPA. Prefeitura Municipal de Cametá/Secretaria Municipal de Educação. Pesquisadora do GEPLAES -CNPq.

Sirlane de Jesus Damasceno Ramos

Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultural/Campus de Cametá/UFPA. Pesquisadora GEPLAES -CNPq.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar práticas e estratégias implementadas ao desenvolvimento da habilidade leitora em crianças dos anos iniciais. O material empírico foi coletado por meio de observações em sala de aula e entrevistas. Os resultados indicam que o trabalho de leitura, desenvolvido na sala de aula, procura levar a criança a analisar e a compreender as ideias de tudo aquilo que as cercam, levando-as ao pensamento crítico, à autonomia, a elaborar e emitir opinião própria

sobre os temas que lê e os assuntos pertinentes ao seu dia a dia e aos escolares. Assim, o papel da professora na relação com a criança em atividades de leitura, é uma prática de suma importância que possibilita o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita em situações motivadoras, interessantes e marcadas pela descontração e pelo prazer.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Leitura. Ensino. Aprendizagem.

CHILDREN AND READING TRAINING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

INTRODUÇÃO

O processo de leitura pode ser definido de várias formas, dependendo de como se interpreta o ato de ler e também a essência do ato de ler e a finalidade da leitura. A leitura deve ser feita de forma a captar um determinado grau de elementos suficientes durante o processo de aquisição dos conhecimentos. A criança que tem uma vivência ampla no contexto familiar, com sujeitos que detêm o hábito de ler, consegue ampliar a aprendizagem da leitura e da escrita muito mais de forma eficaz. Digamos que o ambiente familiar é o primeiro contato do da criança com o mundo da leitura, porque a mesma está interagindo com práticas

sociais e usos cotidianos da linguagem oral e escrita.

A leitura está sempre presente no cotidiano das crianças por meio de vários artefatos como livros, jornais, revistas, bulas, receitas, embalagens, rótulos etc., que podem se transformar em material didático para que o professor explore as diversas modalidades de leitura e promova uma prática de leitura significativa e contextualizada. Portanto, desenvolver a prática da leitura é levar a criança além de seus conhecimentos e de sua realidade, ajudando-a a ampliar e aprimorar os seus conhecimentos e linguagens, a fim de que se torne um leitor crítico, reflexivo (LAJOLO, 2005).

Atualmente, o maior problema que as escolas enfrentam é em relação às dificuldades vivenciadas por um número crescente de crianças em relação ao domínio da leitura e da escrita, pois, “apesar da presença maciça e diversificada da leitura e da escrita nas atividades que se realizam na escola, vivemos às voltas com altos índices de analfabetismo funcional, evasão e repetência” (FONTANA, 1997, p. 208).

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de entender como vem correndo a prática da leitura alfabetizadora com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, procedeu-se ao estudo bibliográfico sobre a questão teórica e metodológica que envolve o processo de leitura e alfabetização; pesquisa de campo, com observação e entrevistas, em uma classe de 3º. Ano de Ensino Fundamental menor.

O QUE É A LEITURA

É um processo de introdução com os livros e o leitor, pois esse processo se desenvolve através de compreensão e interpretação de textos. Pode-se dizer que a leitura cria vínculos com o sujeito “criança”, ampliando sua capacidade de criticar e saber analisar seus objetivos. A leitura tem um significado ativo que proporciona o seu envolvimento com o mundo; pois a criança que lê, tem maior contato com os textos escritos, sejam literários ou escolares. A leitura é responsável pelo desenvolvimento da expressividade oral e escrita, pela articulação de ideias e conceitos, bem como pelo desenvolvimento das funções mentais da criança (VIGOTSKI, 2000).

Para que possamos compreender melhor, de acordo com Solé (1998), quando se lê, desenvolve-se estratégias definidas e diferentes suportes que vão à busca de materiais válidos para aprimorar seus processos cognitivos complexos. A leitura permite explorar conhecimentos diversos e relacionar com seus conhecimentos prévios e, através dessa exploração ampla, as crianças podem compreender, de modo geral, o sentido crítico, consciente, formado pela sua própria opinião.

Percebe-se que nos últimos anos, que um maior número de crianças é cada

vez mais incentivada a ler, a ter acesso aos diversos gêneros textuais, de forma a consolidar os seus conhecimentos escolares e, ao mesmo tempo, dominar, com eficiência as habilidades de ler, interpretar, escrever e opinar sobre o conteúdo lido. Segundo Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele... Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. No entender de Freire, acima, a prática da leitura deve proporcionar a relação daquilo que se lê com o dia a dia da criança, aprofundando a visão crítica da mesma, reconhecendo seu próprio pensamento como parte de toda uma construção ideológica.

Segundo Fisher (2006), o ato de descrever a leitura é um processo de revelação das diversas manifestações humanas que estão diretamente ligadas à realidade da criança. Ainda, Fisher ressalta que os livros, objetos em si, não eram, na verdade, uma barreira à aprendizagem. Ao interpretar a leitura, a mesma era feita como forma de treinamento intelectual que exigia hábito intelectual de geração para geração. Lê-se na escola, em casa, mas o grande progresso acontece quando a criança consegue ler em todos os lugares, como por exemplo, nas placas das ruas, nos letreiros, nos ônibus, etc. Enfim, existem muitos meios de leitura para que a criança desenvolva suas habilidades.

Pode-se dizer que a leitura está no processo que exige tanto a necessidade de implementar dinâmicas inovadoras que consigam despertar o interesse das crianças para a importância de saber ler e poder mudar sua vida, sua forma de pensar e agir. Assim, as crianças conseguem produzir seus textos de modo diversificado.

A PRÁTICA DA LEITURA NA TURMA DO 3º. ANO

A pesquisa realizada na turma do 3º. Ano constatou que, além das atividades diárias voltadas à alfabetização, a professora desenvolve um projeto específico para o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita para que as crianças que ainda estão em dificuldade na aquisição e domínio da habilidade leitora. Para essas crianças a professora sugere: “[...] sempre leitura nos mais diferentes suportes textuais. Esses suportes vão desde os rótulos e embalagens de produtos aos ícones de celular e computador”.

E a ainda, segundo a professora: “[...] os alunos, apesar de apresentarem dificuldade de leitura, gostam de ouvir os contos, as fábulas, os poemas e se interessam bastante pela leitura de imagens e outros códigos que não são as letras”. Assim, por meios de estratégias diferenciadas, as crianças têm possibilidades de desenvolver, de forma satisfatória, o domínio de como estão aprendendo e se adaptando nesse contexto de ensino aprendizagem da linguagem. O trabalho de leitura dentro da escola é muito importante, pois leva o aluno a tendência de melhorar cada vez mais

seus níveis no que se refere à linguagem oral, escrita e ao raciocínio. A escola é também responsável pela expansão do acesso ao conhecimento de cada criança, podendo contribuir em fortalecimento da sabedoria para cada uma delas.

Ao analisar a realidade, no ambiente escolar, com relação o processo de leitura, parece ser mais produtivo, para a facilidade de aprendizagem, quando se usam diversos e diferentes suportes semióticos, como vem fazendo a professora em seu Projeto. Portanto, o trabalho de leitura desenvolvido na escola tem por objetivo levar a criança a analisar e a compreender as ideias de tudo que as cercam, levando-a ao pensamento crítico, à autonomia, elaborar e emitir opinião própria sobre os temas que lê e os assuntos pertinentes ao seu dia a dia e aos escolares.

Para ilustrar essa relação entre a formação de crianças leitoras, vale ressaltar que a importância do desenvolvimento do leitor durante a prática da leitura, vai além do mero contato com o livro, pois há uma relação com o cotidiano. Segundo a professora: “A leitura é feita constantemente em sala de aula, usando livro didático, textos escritos, histórias infantis, fichas de leitura”. Ainda segundo a professora, esse trabalho metodológico “é de fundamental importância pois é através da leitura que se conhece o “mundo”, adquire conhecimentos necessários para o desenvolvimento da humanidade”. Pois a leitura é uma ferramenta com a qual as crianças buscam a constituição, a formação de sua consciência e, para que assim possam compreender seu papel na vida social. O bom leitor pode transformar-se no bom pesquisador e formador de uma opinião crítica, reflexiva e coerente.

Ainda segundo a professora: a motivação das crianças é bastante interessante pois “eles gostam bastante, em especial quando é leitura de histórias infantis. Os que ainda têm dificuldades, se esforçam para poder ler os livros de historinhas”. E ao observar como a professora age com a sua turma, como mediadora, vê-se que a mesma procura sempre estar procurando novas formas de aprendizagem para a melhoria do desempenho das crianças. Assim, o papel da professora na relação criança e leitura, é uma prática de suma importância que possibilita o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita em situações motivadoras, interessantes e marcadas pela descontração e pelo prazer. A Professora, em sua prática, age como mediadora em diferentes situações, pois procura a melhor forma de a criança entender como leitor aquele texto que tem a sua disposição.

Para a professora, as suas estratégias para segurar a atenção, é quando organiza recursos que chamem a atenção das crianças, que despertem seus interesses. Assim faz conversa dialogada com a turma para buscar a interação nas aulas. Nas observações, percebeu-se que a mesma consegue despertar o interesse das crianças para a importância de saber ler e escrever como condição indispensável para o desenvolvimento escolar, pessoal e social. Percebe-se que a professora auxiliar na aquisição de aprendizagem das crianças, pois valoriza a formação do

aluno e suas competências leitoras. Nesse sentido, a comunicação e o pensamento da criança vão se ampliando e se desenvolvendo. Assim sendo, a prática observada vem contribuindo para a formação do gosto pela leitura ao despertar o interesse da criança para que se constitua em um leitor autônomo.

Deste modo, a professora desempenha o seu papel de ensinar a criança a ler e escrever com competência, formando cidadãos conscientes e crítico, pois o mesmo representa conhecimento e ideias, baseados na sua experiência de vida como profissional e sua função é contribuir, de forma significativa, para a formação da criança, para o desenvolvimento de sua socialização e para que essa criança se entenda como parte de uma humanidade (CHARLOT, 2000). Portanto, é necessário que o professor busque conhecimento ao longo de sua vida e que possa colocar em prática as suas teorias de uma forma que venha ser prazerosa tanto para ele como educador intermediador do ensino quanto para a criança que está desenvolvendo sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam que o professor/professora tem que estar preparado para atuar em uma sala de aula, sempre em busca de conhecimentos e informações para se atualizar e, assim, melhorar a qualidade do seu trabalho, facilitando a transmissão dos conteúdos a seus alunos. Em relação ao trabalho com a leitura na sala de aula, o professor precisa ser criativo, além de estar habilitado a trabalhar com vários suportes simbólicos para desenvolver a prática da leitura em suas crianças.

Desse modo, deve-se propor a utilização de bibliotecas móveis que possam circular pela escola e cheguem até as salas de aulas para que a criança possa ter a oportunidade de ver, manipular, observar e fazer escolhas a partir de uma relação sensorial com os livros. Deve-se ainda, disponibilizar às crianças diversos tipos de textos e organizar momento de leitura individual e coletivas para que as crianças possam compartilhar suas leituras, ouvir os colegas e, assim, aprender a se relacionar com os colegas e valorizar as opiniões dos outros. É necessário que a criança seja motivada de todas as formas e que essas motivações para a leitura envolvam sua relação com a vida cotidiana, com o seu dia a dia.

O ato de ler cria as possibilidades para a participação da criança na vida social, pois a leitura transcende o mero decodificar de palavras isoladas, pois ler significa colher conhecimentos e aprender a ver as coisas que constituem esse imenso mundo humano, feito de objetos e conhecimentos. Portanto, o envolvimento da criança no processo de aprendizagem da leitura deve propiciar a mesma a encontrar sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos de cada situação da sala

de aula. Desse modo, a criança compreende melhor tudo aquilo que venha a se constituir como objetos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FISHER, S. T. **História da leitura**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2006.

FONTANA, R. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**: São Paulo: Ática, 2005

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes: 2000.

CSI IFSC - QUÍMICA FORENSE PARA DESVENDAR UM ASSASSINATO

Data de aceite: 03/01/2020

Data de submissão: (21/10/2019)

Marcel Piovezan

Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis - SC
<http://lattes.cnpq.br/5620681386338692>

Claudia Lira

Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/4708996108575775>

Felipe de Oliveira

Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/4899292980371582>

Gisele Serpa

Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/0229089488911551>

Rafael Lapolli da Silveira Venera

Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/7536962749288608>

Karen Aparecida Justen

Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/1349248360841762>

Paulo dos Santos Batista

Instituto Federal de Santa Catarina

Florianópolis - Santa Catarina

<http://lattes.cnpq.br/0136855258713745>

Renata Pietsch Ribeiro

Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/5176708643709867>

Tula Beck Bisol

Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/3040692062383642>

Berenice da Silva Junkes

Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/6806036780409502>

Wilson Pedro Espindola

Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis - Santa Catarina
<https://orcid.org/0000-0003-0571-1445>

RESUMO: O desenvolvimento de ferramentas de ensino de ciências que possuam baixo custo e alta qualidade é um desafio para os docentes, principalmente em escolas públicas, onde os recursos são escassos. O projeto CSI IFSC se estabelece como um instrumento aplicável de ensinar ciências com base em assunto atrativo para qualquer idade, que se baseia na investigação de um misterioso assassinato. A resolução de um caso fictício de assassinato na E.E.B. Lauro Müller em Florianópolis, é um exemplo de como a atuação ativa e

protagonizante do aluno desperta o interesse pela ciência.

PALAVRAS-CHAVE: Química forense; Metodologias de ensino; Promoção da ciência.

CSI IFSC - FORENSIC CHEMISTRY TO SOLVE A MURDER

ABSTRACT: The development of low cost, high quality science teaching tools is a challenge for teachers, especially in public schools, where resources are scarce. The CSI IFSC project can be defined as an applicable science instrument based on any age-related issues, which is based on the investigation of a mysterious killer. A resolution of a fictional murder case in E.E.B. Lauro Müller in Florianópolis, is an example of student acting as protagonist that arouses interest in science.

KEYWORDS: Forensic chemistry; Teaching methodologies; Science improvement.

1 | INTRODUÇÃO

O protagonismo discente no aprendizado é uma tendência no ensino, todavia enfrenta inúmeros desafios que incluem despreparo docente, infraestrutura restrita das escolas, principalmente as públicas, e o costume dos alunos no ensino clássico (o professor protagonista). Vislumbra-se de extrema importância o estudante estar em contato com a ciência e é responsabilidade do professor estimulá-los a se interessarem por ela. A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) aponta que o conhecimento científico é um dos principais fatores na redução das desigualdades entre as nações. É muito importante que o conhecimento em ciências seja promovido na educação pública de forma simples, interativa, de baixo custo e que desperte o interesse dos estudantes, haja vista a carência de insumos.

Diante disso, o Curso técnico (CT) em Química atua na promoção do ensino científico para alunos de escola pública por meio de projetos de extensão, com propósito de transmitir e estimular o aprendizado da química e melhorar o ensino no país. Neste contexto, foi construído (pela equipe do projeto) um caso fictício de assassinato, que foi apresentado aos alunos do 8º e 9º ano da E.E.B. Lauro Müller e solucionado pelos mesmos, usando os conhecimentos de química forense, adquiridos em quatro oficinas ofertadas a eles, dentro deste mesmo projeto.

2 | METODOLOGIA

Iniciou-se com um *brainstorm* de possíveis histórias do caso fictício. Após isso, foram selecionadas as ideias que seriam trabalhadas e aperfeiçoadas ao longo de um mês. Focamos em executar quatro oficinas e que estas deveriam envolver os seguintes temas forenses ou técnica química: análise de águas para identificar local ou causa da morte, impressão digital (datiloscopia), avaliação de tintas de caneta de

um bilhete suicida por cromatografia em papel e análise de fibras por espectroscopia no Infravermelho (IV). Sobre essas oficinas as evidências e provas do crime poderiam ser analisadas e usadas para desvendar o assassino. Definida a história, foram construídos personagens, fichas de identificação constando características físicas e perfil psicológico (Tabela 1). Foram gravados vídeos com depoimentos referentes ao dia do ocorrido, sendo apresentados no início da resolução do caso aos alunos (Roteiro depoimentos, Tabela 1).

Definiu-se que o caso seria aplicado como um jogo, feito em equipes (duplas ou trios) e dividido em oito etapas (Roteiro pontuação, Tabela 1). Em seguida, realizou-se a construção das evidências e materiais que foram usados na aplicação do caso, como os espectros, fibras, medicamentos, tubos de ensaio, entre outros.

Material	Objetivo	Link para acesso
Fichas de Identificação	Perfil personagens/suspeitos	http://bit.ly/ficha_identificacao
Roteiro Depoimento	Interrogar/conhecer versão dos suspeitos	http://bit.ly/depoimento_personagem
Roteiro Pontuação	Etapas da aplicação do caso e pontuações	http://bit.ly/roteiro_pontuacao_caso
Roteiro de Execução	Roteiro para o Professor usar/seguir	http://bit.ly/Roteiro_professor
Química Forense	Registro e divulgação	bit.ly/em_acao-quimica_forense

Tabela 1. Material desenvolvido para execução do caso fictício.

Tudo organizado em cartazes para a aplicação, de fácil visualização, como evidenciado na Figura 1.



Figura 1. Imagens da Sala de evidências na aplicação do caso.

A cada etapa contextualizou-se e explicou-se o que os alunos deveriam solucionar (Roteiro de Execução, Tabela 1). Na sequência entregou-se uma ficha contendo perguntas sobre as evidências do caso que deveriam ser resolvidas

usando a sala de evidências (biblioteca da escola), as quais deveriam ser entregues ao final de tempo de até 10 min. dependendo da etapa (Roteiro pontuação, Tabela 1). Os grupos que entregassem em até metade do tempo, ganhavam pontos extras, que variavam de acordo com a dificuldade da resposta. Este critério também poderia servir como item de desempate. A equipe vencedora foi aquela que ao final somou mais pontos. Para tanto, construiu-se e seguiu-se um roteiro durante toda a resolução do caso, o que seria dito e quando, qual questão seria trabalhada e a resposta esperada em cada etapa (Roteiro de Execução, Tabela 1). Todas as evidências e questões estavam interligadas e denotavam conhecimentos prévios sobre a ciência forense, mas de fácil resolução.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível executar a resolução do caso com dois ambientes como salas temáticas: uma contendo as evidências, intitulada "sala de evidências", e outra chamada de "sala dos peritos", onde as instruções foram divulgadas aos participantes.



Figura 2. Salas de evidências e dos peritos.

Os alunos formaram 9 equipes. Na etapa 1, que tratou da inconsistência nos depoimentos apresentados, todas as equipes acertaram. Na etapa 2, sobre identificação de pegadas encontradas na cena do crime, 6 equipes acertaram e 3 erraram. Na etapa 3, sobre identificação de digitais, também houve acerto de todas as equipes. Na etapa 4, sobre análise de água, apresentou ótimo resultado, 8 equipes acertaram. Na etapa 5, sobre análise de corantes da tinta de uma carta, e na etapa 6, sobre infravermelho de fármacos, houve êxito de todas as equipes, sendo na etapa 5 com 6 equipes com ponto extra e na etapa 6 todas as equipes obtiveram ponto extra pois apresentaram resposta na metade do tempo previsto. Na etapa 7, sobre espectros de infravermelho das fibras, 5 equipes acertaram e 4 erraram, uma equipe conseguiu ponto extra. Por fim, na etapa 8, de identificação do assassino, 4 equipes acertaram quem era o(a) assassino(a) e 5 acusaram um inocente. Uma equipe conseguiu ponto extra. A baixa porcentagem de acertos na última etapa se deve a algumas pegadinhas inseridas entre as etapas que, como

previsto, poderiam ser interpretadas de várias maneiras possíveis, e as 5 equipes que erraram a identificação do assassino basearam sua escolha mais nos fatos iniciais do que nas provas substanciais adquiridas durante a observação das evidências. Apesar de terem acertado grande parte das etapas, não conseguiram juntar todos os fatos e traçar o caminho de volta até a assassina, que era uma das suspeitas mais improváveis, principalmente pelo fato de possuir apenas 12 anos. A equipe vencedora ganhou uma caneca com personalização CSI IFSC (Figura 3). Todos os alunos receberam certificados, pela participação, tanto referentes às oficinas, quanto ao caso.



Figura 3. Equipe CSI IFSC e premiação para a equipe vencedora.

Segundo dados de inscrição para processo seletivo de 2019.1 (IFSC; 2018), 2019.2 (IFSC, 2019a) e 2020.1 (IFSC, 2019b), para cursos técnicos integrados no IFSC, o maior índice candidato/vaga foi para o CT Química, em todo o estado. Isso demonstra que projetos como o CSI IFSC podem estar colaborando para o aumento da procura por cursos técnicos na área de ciências, como o curso de química, além de colocar em evidência o trabalho de instituições de ensino de excelência e completamente gratuitas. Percebeu-se nos participantes do projeto, que persiste o desconhecimento de que o IFSC pode ser acessível a todos, e que é totalmente gratuito. Projetos de extensão como este estão corroborando constantemente para democratização do ensino e vetores de polarização de informação, fazendo com que cada vez mais alunos olhem para a instituição como uma oportunidade tangível.

Durante a aplicação do caso, tivemos a cobertura do IFSC TV, que filmou toda a montagem e aplicação do caso (Química Forense, Tabela 1).

4 | CONCLUSÕES

Através do material produzido, criamos conteúdo para replicação do projeto. A aplicação do caso na escola foi executada com êxito e com baixíssimo custo. O

sucesso pôde ser visto nos resultados das rodadas, na relação candidato vaga dos processos seletivos ao curso técnico integrado em química, no IFSC Florianópolis, confirmando a promoção do ensino da ciência. Com o projeto, foi possível trabalhar com a criatividade e conceitos químicos na criação do material e métodos didáticos. Fomos procurados logo após aplicação do caso por outra escola pública que demonstrou muito interesse em resolver o caso com seus alunos, demonstrando que esta metodologia ativa de ensino desperta interesse de outras instituições escolares.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Gisele. **Relatório da OCDE**. Disponível em: < http://bit.ly/relatorio_OCDE >. Acesso em 7 de maio de 2019.

IFSC. **Curso de química do campus Florianópolis 2019/1**. 2018. Disponível em: < bit.ly/ifsc-florianopolis >. Acesso em: 7 de maio de 2019.

IFSC. **Relação candidato-vaga processo seletivo 2019/2**. 2019a. Disponível em: < https://www.ifsc.edu.br/documents/177207/951811/Relacao_CV_ED_01_2019-2.pdf/c641b963-4bce-427b-be4e-230e95a5a76d >. Acesso em: 20 de Outubro de 2019.

IFSC. **Relação candidato-vaga processo seletivo 2020/1**. 2019b. Disponível em: < https://www.ifsc.edu.br/documents/177207/1760213/Relacao_CV_publicar.pdf/6d3d2840-239d-4da5-834d-294bf71fad0a >. Acesso em: 20 de Outubro de 2019.

CURRÍCULO ADAPTADO: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO

Data de aceite: 03/01/2020

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Universidade Feevale
Novo Hamburgo-RS

Ana Teresinha Elicker

Universidade Feevale
Novo Hamburgo-RS

Rosemari Lorenz Martins

Universidade Feevale
Novo Hamburgo-RS

RESUMO: Alfabetizar letrando serve como base para todos os alunos que estão inseridos no contexto escolar. Nesse sentido, este estudo discorre sobre um projeto de pesquisa-ação com uma prática pedagógica em uma turma do terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa-ação justifica-se por ser de cunho social e cultural, que visa desenvolver atividades práticas para alfabetizar letrando dentro de uma perspectiva de educação inclusiva. Embora existam programas governamentais que regulamentam o processo de alfabetização, o contexto escolar mostra uma realidade que reflete índices precários da alfabetização no Brasil. Isso se deve possivelmente à formação de professores, à infraestrutura das escolas e aos “não-métodos”. Alfabetizar sem letrar, conforme Soares

(2004), está desconectado das demandas de práticas sociais que o cotidiano exige. Nesse contexto, adaptou-se o conto “O Chapeuzinho Amarelo”, na perspectiva de um currículo aberto, utilizando propostas curriculares diversificadas direcionadas ao entendimento de todos os alunos. O objetivo foi eliminar qualquer obstáculo que pudesse limitar a aprendizagem e a participação de todos os alunos no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Adaptado. Educação Inclusiva. Letramento. Alfabetização.

ADAPTED CURRICULUM: A PROPOSAL FOR LITERACY

ABSTRACT: Development write and read with literacy serves as the basis for all students who are enrolled in the school context. In this sense, this study discusses an action-research project with a pedagogical practice in a third-year class of the initial grades of elementary school. This action research is justified by being of a social and cultural nature, which aims to develop practical activities for literacy literacy within an inclusive education perspective. Although there are governmental programs that regulate the literacy process, the school context shows a reality that reflects precarious indexes of literacy in Brazil. This is probably due to the formation of teachers, the infrastructure of schools and

the "non-Methods". Alphabetizing without literacy, according to Soares (2004), is disconnected from the demands of social practices that everyday demands. In this context, the tale "The Yellow Riding Hood" was adapted from the perspective of an open curriculum, using diversified curricular proposals directed to the understanding of all students. The objective was to eliminate any obstacle that could limit the learning and participation of all students in the educational process.

KEYWORDS: Adapted curriculum. Inclusive Education. Literacy. Development write and read.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão promove a diversidade, mas o desafio vai além de garantir o acesso dos alunos às instituições de ensino, trata-se de enfrentar qualquer obstáculo que possa limitar a aprendizagem e a participação de todos os alunos no processo educativo. Nesse contexto, surgiu esta proposta de trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa-ação, a qual se justifica por ser de cunho social e cultural e por propor atividades práticas com adaptação curricular para alfabetizar letrando dentro de uma perspectiva de educação inclusiva.

Oliveira e Machado (2007) enfatizam a relevância das adaptações curriculares, as quais, de modo geral, envolvem modificações organizativas nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias, na organização didática, na organização do tempo, na filosofia e nas estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos em relação à construção do conhecimento. Segundo Garrido (2002), são necessárias modificações em diversos elementos do currículo básico para adequá-lo às diferentes situações, aos diferentes grupos e às pessoas para as quais se aplica. Ademais as adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo.

De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula. No entanto, vale deixar claro que o termo "currículo adaptado" é muito mais amplo do que se imagina. Não significa apenas ter um currículo adaptado ou separar atividades distintas das oferecidas à turma para os alunos com deficiências, mas flexibilizar as atividades para todos os alunos, pois, em uma sala de aula, encontram-se alunos que aprendem por meio de diferentes estratégias e, portanto, é necessário usar uma proposta pedagógica que seja aberta para adaptações diversas (BRASIL, 2008, p.19).

Na educação inclusiva, devem-se proporcionar oportunidades para todos, para que todos possam aprender, sempre que possível, juntos, respeitando as diferenças e reconhecendo as diversas necessidades de cada aluno. Para ter uma educação de qualidade, é preciso adaptar o currículo para todos, a fim de que as crianças

com deficiências recebam o apoio necessário para uma boa educação (BRASIL, 2008, p.19). Muitas escolas, contudo, ainda não levam em conta as necessidades dos alunos e continuam utilizando metodologias tradicionais, que não levam em consideração a realidade do aluno e não promovem o letramento, que é de suma importância para o processo de alfabetização. Essa é uma das causas de os índices de alfabetização continuarem não sendo satisfatórios no Brasil.

2 | PROJETO DE PESQUISA-AÇÃO: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO

Quando se alfabetiza letrando, é possível atingir todos os alunos, inclusive os com deficiência. Promover a igualdade de condições de acesso e de permanência a todos na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está no Art. 206, inciso I, da Constituição do Brasil desde 1988. A educação especial, cujo foco são os alunos com deficiência, deve, inclusive, estar prevista na proposta pedagógica da escola, conforme as propostas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educacional Inclusiva. Ela deve atuar articulada com o ensino comum, mas orientar-se para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências (BRASIL, 2008, p.15).

A educação especial visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências e abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, em que todas as crianças têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, ou seja, trata-se de uma modalidade de ensino para todos (ALMEIDA, 2012, p.11).

A alfabetização, segundo Kleiman (2008), constitui-se como uma prática de letramento, que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita; já o letramento envolve um conjunto de habilidades, de competências e de múltiplas capacidades e conhecimentos, alguns deles sem relação com a leitura. Para Soares (2004), mais próximo possível do normal, ou seja, trata-se de uma modalidade de ensino para todos.

letrar significa levá-la (a criança) ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. [...] uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

Para a mesma pesquisadora,

indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto,

têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada (SOARES, 2010, p.146).

Já o processo de alfabetização, conforme Ferreiro e Teberoski (1991), é vagaroso. Para alfabetizar-se, o aprendiz observa, interioriza conceitos, duvida deles, reelabora, até que chega ao código alfabético utilizado pelo adulto. É com esse código que o aluno passa a desenvolver a consciência entre pensamento e linguagem e, a partir daí, é que passa a fazer uso da escrita. O aluno, para ser alfabetizado, precisa entender a relação existente entre oralidade e escrita, além de conhecer as regras da escrita. O aluno de inclusão, por sua vez, pode apresentar características específicas da deficiência ou mesmo comorbidades. Um aluno diagnosticado com Síndrome de Down, por exemplo, pode apresentar déficits de linguagem, que podem dificultar a aprendizagem da leitura através do método fônico, que tem como base a associação som-letra.

As crianças com Síndrome de Down apresentam uma multiplicidade de características clínicas, entretanto nem sempre estão todas presentes. Salienta-se que as crianças com essa síndrome possuem fenótipo parecido, porém apresentam o desenvolvimento físico e motor mais lento, a hipotonia muscular generalizada e a dismorfia facial, principalmente devido ao atraso no desenvolvimento mental. (Alao et. al, 2010). Em função dessas características podem apresentar desenvolvimento intelectual comprometido e apresentarem deficiência mental leve ou moderada. Por outro lado, geralmente apresentam uma boa capacidade de memória visual e, por isso, elas se beneficiam de estratégias de alfabetização que trabalham com o reconhecimento da “palavra-inteira”, como é o caso do método global.

De acordo com Troncoso (1998),

peças com SD têm a atenção, percepção e a memória visuais como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem estruturado. Porém, se verificam dificuldades importantes na percepção e memória auditivas, que com frequência se agravam por problemas de audição agudos ou crônicos. Por essa razão, a utilização de métodos de aprendizagem que tenham um apoio forte na informação verbal, na audição e interpretação de sons, palavras e frases, não é muito eficaz (TRONCOSO, 1998, p. 70).

Sendo assim, os conteúdos devem ser enriquecidos com metodologias inovadoras que despertem a vontade do aluno de aprender, levando em consideração suas dificuldades e suas facilidades. Para isso, é importante utilizar apoio visual e materiais concretos, contextualizando o conteúdo na vida diária da criança.

Desse modo, para alfabetizar letrando com atividades adaptadas, é

imprescindível conhecer os alunos e desenvolver tarefas para a turma de maneira que o aluno com deficiência seja incluído efetivamente. Conceber um currículo como prática de significação, imerso em relações sociais (de poder), é tomá-lo como ato político de tradução de interesses de determinados grupos e não de outros, é concebê-lo como espaço disputado, contestado, conflituoso, que envolve relações hierárquicas e assimétricas particulares (SILVA, 2004). Portanto, no currículo, estabelecem-se múltiplas relações, explícitas ou “ocultas”, que envolvem a reflexão e a ação, as decisões político administrativas sistematizadas no órgão central da educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (SACRISTÁN, 1998).

Nesse sentido, é necessário que se respeite as características de cada estudante, ofertando alternativas pedagógicas “que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças” (GIL, 2005, p.18). No tocante a inclusão, provoca mudanças no ambiente escolar, apontando oportunidades iguais para todos os educandos, oportunizando o desenvolvimento das habilidades e competências de maneira efetiva e para todos.

Assim, a inclusão educacional pressupõe a realização de currículos abertos e flexíveis que estejam comprometidos com o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, tenham eles deficiências ou não. Alguns autores como, Gonzales (2002) e Pastor (1995), são unânimes em afirmar que não deve haver um currículo diferenciado ou adaptado para alguns alunos, mas um currículo que englobe a todos, porém, flexibilizando as necessidades de cada um.

Contudo, Oliveira; Machado (2007), corroboram sobre as adaptações curriculares, que devem envolver modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento e a construção do conhecimento para todos os alunos. Dessa forma, é imprescindível que na sala de aula ocorra uma aprendizagem significativa, em que promova parcerias entre professores e alunos com objetivo de combater a exclusão e a discriminação. Assim, é necessário que a proposta da inclusão escolar favoreça o aprendizado dos alunos com deficiência, para isso, é importante que modificações curriculares sejam feitas, almejando mudanças significativas no currículo e respeitando a diversidade dos alunos.

2.1 Método

Esta proposta de trabalho teve caráter qualitativo e se caracterizou-se como uma pesquisa-ação, fundamentada no seguinte questionamento: como alfabetizar e letrar alunos de uma turma de 3ª ano do Ensino Fundamental flexibilizando/

adaptando atividades para uma aluna com Síndrome de Down?

A amostra foi constituída a partir da observação de aulas e da aplicação de questionário com a professora e monitora, que se caracterizou, a partir da primeira coleta, como um diagnóstico para a aplicação do projeto de leitura e de produção textual. O projeto teve duração de 4 encontros e foi aplicado no mês de março/2018. Os participantes da pesquisa foram as pesquisadoras, a professora e 20 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Leopoldo-RS. A turma tem uma aluna de 8 anos diagnosticada com Síndrome Down/Deficiência Intelectual/Atraso de Linguagem. Os demais alunos possuem idades entre 7 e 10 anos. A participação na pesquisa foi autorizada pelos pais ou responsáveis pelas crianças participantes por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

2.2 Procedimentos da Pesquisa-ação

Inicialmente, realizou-se uma entrevista com a professora e com a monitora, além da observação da turma, a fim de traçar o diagnóstico da turma e compreender como acontece o processo de inclusão nessa turma e, para, em conjunto, planejar a aplicação de um projeto de leitura e produção com um currículo adaptado. No primeiro encontro, as mediadoras questionaram os alunos sobre o que gostam de ler. Na sequência, foi mostrado o livro “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, e verificado se a turma já conhecia a história, relacionando-a com a história da “Chapeuzinho Vermelho”.

Apresentou-se e contou-se então a história do livro “Chapeuzinho Amarelo”, explorando as imagens e as relações com outras histórias e com a questão dos medos da personagem. No segundo momento, os alunos fizeram um desenho representando seus medos. No encontro seguinte, os alunos contaram o que lembravam da história “Chapeuzinho Amarelo”. Cada aluno anotou o que lembrava no quadro. A escrita da aluna com Síndrome Down, doravante SD, foi mediada pela professora auxiliar. Na sequência, foi realizado um jogo de bingo, para o qual foi feita uma cartela com nomes e figuras da história para facilitar a recepção da aluna com SD. Em seguida, cada aluno recebeu um cartão com o nome de uma cor e tinha que encontrar um outro aluno que estivesse um cartão com a mesma cor, a fim de formar duplas.

Após a organização das duplas, os alunos foram questionados sobre possíveis características que a “Chapeuzinho” poderia ter se, em vez de “Chapeuzinho Amarelo”, fosse Chapeuzinho roxo, laranja, rosa, branco, cinza, verde ou azul. Depois disso, foi proposto que cada dupla criasse uma história contando sobre as características da Chapeuzinho da cor correspondente a da dupla. Para a menina

com SD, foi proposta, inicialmente, uma atividade de sequenciação da história e depois realizada a atividade de criação de uma história e de um desenho em dupla. A aluna com SD auxiliou no desenho e também fez uso de massinha de modelar para representar a história. Ao final da aula, cada dupla apresentou o desenho e leu a história. A menina com SD explicou o desenho, pois ainda não domina a leitura, enquanto a outra colega fez a leitura da história da Chapeuzinho Rosa.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação curricular visa promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades e tem como referência a elaboração de um projeto pedagógico diferenciado e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Para tanto, é necessário considerar alguns aspectos, tais como a flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, para atender as diferenças individuais de cada aluno que apresenta dificuldades, para justificar a priorização de recursos, a utilização de um currículo aberto e propostas curriculares diversificadas. Mas, mesmo adaptando o currículo, o aluno pode não querer participar, por isso é imprescindível que o professor tenha a sensibilidade de ir adaptando as atividades conforme a necessidade e o interesse de cada aluno.

As práticas pedagógicas pautadas em questões ditas fundamentais, como o planejamento flexível e a mediação do professor, visam sempre à autonomia dos alunos. Assim, os professores devem organizar um contexto de trabalho em que a leitura faça presente de diversas formas e em várias ocasiões no dia a dia, como aconteceu na aplicação deste projeto, em que foram feitas intervenções com perguntas e comentários para estimular os alunos tanto a prestar atenção aos detalhes e aos sentimentos suscitados nas obras, como a observar e apreciar as obras, de modo que as interpretações fluem entre as crianças (COLOMER, 2007, p. 116).

Na observação da aplicação do projeto, verificou-se que a turma já estava habituada com as leituras orais e com narrativas visuais, apesar de alguns alunos ainda não terem domínio absoluto da leitura. Para potencializar o processo de alfabetização da aluna com SD, foi utilizado o método global com uso da palavra inteira, e foi possível observar que ela já demonstra um bom reconhecimento das palavras. Na avaliação das atividades, a turma demonstrou satisfação com o projeto. Tanto que, depois da realização das tarefas, a professora comentou que alguns alunos que não conseguiam expressar-se através da escrita haviam conseguido fazê-lo com as atividades propostas.

Contudo, as adaptações curriculares são um conjunto de ações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, nas atividades, abrangendo também metodologias que atendam às diferenças individuais dos

alunos. Portanto, a proposta de um currículo aberto, flexível e descentralizado requer um conjunto de medidas e de políticas de desenvolvimento educacional que são imprescindíveis para que haja mudanças significativas na realidade na prática escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **Manual Informativo sobre Educação especial**. Fonte: Rede Saci, São Paulo. 14/06/2012. Disponível em: <http://www.sentidos.com.br>. Acessado em 11/01/18.
- BRASIL, **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília - Janeiro, 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2011b.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Promulgada em 05 de outubro de 1988**. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GARRIDO LANDÍVAR, Jesus et al. **Adaptaciones Curriculares**. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de Educación Especial. Madrid: Editorial CEPES, S.L, 2002.
- GIL, M. (Coord.) **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.
- GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas**. Trad. Ernani rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- OLIVEIRA, E; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva In: GLAT, R. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- PASTOR, G. C. **Uma Escuela Comum para Ninos Diferentes: La Integracion Escolar**. Barcelona: EUB, 2 ed revisada e atualizada, 1995.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre. RS. Artmed. 1998.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25. Jan/Fev/Març/Abr, 2004.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 128 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

TRONCOSO, Maria Victoria e Del Cerro, Maria Mercedes. **Síndrome de Down: Leitura e Escrita** - Cantabria, Espanha. Masson S.A. - 1998.

CURSO MICROSOFT EXCEL – BÁSICO AO AVANÇADO

Data de aceite: 03/01/2020

Natália Cardoso dos Santos

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Nardel Luiz Soares da Silva

Docente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Jessyca Vechiato Galassi

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Lucas Casarotto

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Leonardo Backes Mosconi

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Nathália Cotorelli

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Aline Rafaela Hasper

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Daliana Hisako Uemura-Lima

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Paula Caroline Bejola

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Maria Antonia Urnau

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Daniela da Rocha Herrmann

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

Lucas Natan Scheuermann

Discente/UNIOESTE

Marechal Cândido Rondon – PR

RESUMO: Com o objetivo de difundir e agregar conhecimento a comunidade universitária e externa a universidade, o PET Agronomia ofereceu um curso para a capacitação do uso do programa Excel, o qual foi dividido em três módulos: Básico, Intermediário e Avançado. Os mesmos foram realizados com práticas no Laboratório de Extensão da Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon, com carga horária de 2h para cada um, sendo realizados em dias distintos e ministrados por um profissional qualificado. Os cursos geraram certificado com a referida quantidade de horas para todos os participantes. As inscrições para o curso foram disponibilizadas através do SGEV, bem como a emissão de certificados. Somando os três módulos, houveram 107 participantes inscritos e, por isto, pode-se destacar a importância desse curso visto que o mesmo possibilita o entendimento de uma ferramenta ampla e

de acesso gratuito que pode ser utilizado em qualquer atividade que envolva tratamento de dados.

PALAVRAS-CHAVE: extensão, informática, software.

MICROSOFT EXCEL COURSE – BASIC TO ADVANCED

ABSTRACT: Aiming at spreading and adding knowledge to the university community and outside the university, PET Agronomia offered a course to qualify the use of the Excel program, which was divided into three modules: Basic, Intermediate and Advanced. They were carried out with practices at the Unioeste Extension Laboratory - Marechal Cândido Rondon campus, with a workload of 2 hours for each one, being held on different days and taught by a qualified professional. The courses generated certificate with the said amount of hours for all participants. Registration for the course was made available through SGEV, as well as the issuance of certificates. Adding the three modules, there were 107 participants enrolled and, therefore, it is possible to highlight the importance of this course since it enables the understanding of a broad and free access tool that can be used in any activity involving data processing.

KEYWORDS: extension, computing, software.

1 | GRUPO PET AGRONOMIA E SUAS ATIVIDADES

O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa de educação extracurricular, que através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, busca propiciar aos alunos conhecimentos e experiências que complementem sua formação acadêmica. Promovendo amplo aprendizado e com qualidade aos acadêmicos da graduação, estimulando valores que reforcem a cidadania e a consciência social, assim contribuindo com a melhoria dos cursos (MANUAL DE ORIENTAÇÕES BÁSICAS – PET, 2002).

O grupo PET Agronomia, pertencente a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* Marechal Cândido Rondon, foi o quarto grupo PET a ser fundado nesta instituição, que conta atualmente com cinco grupos. O mesmo foi criado com o objetivo de estimular alternativas ao modelo tradicional de educação, possibilitar o envolvimento dos docentes e discentes em um processo de educação mais complexa e comprometida com a transformação da realidade regional, no qual o ensino, a pesquisa e a extensão estejam contidos de forma indissociada. O grupo iniciou suas atividades em dezembro de 2010 e, atualmente, conta com doze alunos bolsistas, todos acadêmicos do segundo, terceiro, quarto e quinto ano do curso de Agronomia desta mesma instituição e um professor tutor, Nardel Luiz Soares da Silva.

O referido grupo tem como princípios norteadores, o respeito à fauna e à flora; a conservação da qualidade ambiental; o uso racional, integrado e sustentável do ambiente; o emprego de raciocínio reflexivo, crítico e criativo e o atendimento as

expectativas humanas e sociais (MANUAL DE ORIENTAÇÕES BÁSICAS – PET, 2002).

À vista disso, o número de atividades organizadas pelo grupo PET – Agronomia e registradas no sistema SGEV no ano de 2018, com geração de certificado e participação gratuita, chegou a 29, dentre elas os cursos de capacitação ao uso do programa Microsoft Excel. Além destas, houve diversas outras ações que contaram com a participação e colaboração dos petianos, abrangendo eventos de cunho regional e nacional, organização de eventos dentro da universidade e a apresentação do curso de Agronomia a outras instituições.

2 | CURSO MICROSOFT EXCEL – BÁSICO AO AVANÇADO

Com o intuito de difundir e agregar conhecimento a comunidade universitária e externa a universidade, o PET Agronomia promove cursos, palestras, ações sociais, seminários, oficinas e eventos que disseminam saberes em diversos âmbitos, com o propósito de deixar os acadêmicos à parte das amplas possibilidades de mercado. Neste sentido, ocorreu a promoção dos cursos para a capacitação do uso do programa Excel. O software é utilizado para a construção de planilhas eletrônicas, desenvolvido e comercializado pela Microsoft. O mesmo é composto por linhas, as quais são identificadas por números, e colunas, as quais são identificadas por letras. A partir das planilhas desenvolvidas é possível a geração de relatórios, gráficos e também a exportação destas para outros softwares, bem como a publicação em páginas *web*. Este programa possui uma interface simples, facilitando o seu uso tanto por indivíduos com alto grau de conhecimento acerca de programas computacionais e também por aqueles com menor grau de instrução. Segundo Simonetto e Priesnitz Filho (2004), devido a uma disponibilidade de tempo cada vez menor, faz-se necessário conhecer os recursos que a informática oferece para otimizar esse tempo gasto no momento de reunir, organizar e resumir informação.

O Curso Microsoft Excel – Básico ao Avançado foi realizado com práticas no Laboratório de Extensão, divididos em três módulos: Excel Básico, Excel Intermediário e Excel Avançado, com carga horária de 2h para cada um, gerando certificado com a referida quantidade de horas, sendo realizados em dias distintos e ministrado por um profissional qualificado. As inscrições para o curso foram disponibilizadas através do SGEV, bem como a emissão de certificados. Somando os três referidos módulos, houveram 107 inscritos que puderam se beneficiar gratuitamente deste curso.

Seguem abaixo as artes utilizadas para a divulgação dos módulos do curso, as quais foram divulgadas nas redes sociais do grupo, bem como em forma impressa e exposta nos murais da universidade:



CURSO BÁSICO EXCEL GRATUITO

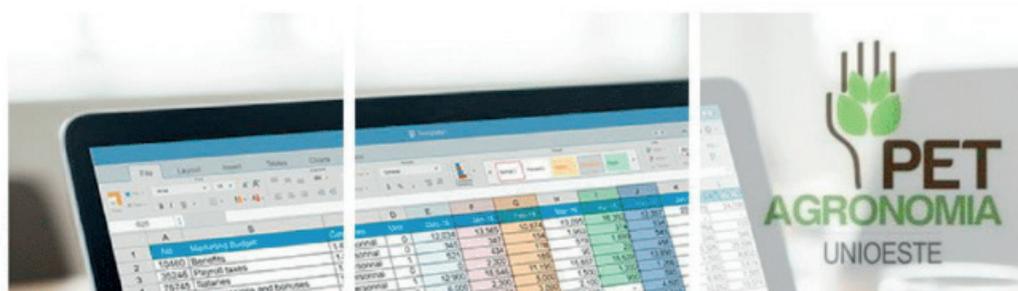
INSCRIÇÕES PELO
SISTEMA DA UNIOESTE

17 DE MAIO - 19H00
LABORATÓRIO DE
EXTENSÃO

LEVAR NOTEBOOK
CERTIFICADO DE 2HS



Figura 1. Arte para divulgação do módulo Excel Básico



CURSO INTERMEDIÁRIO EXCEL GRATUITO

INSCRIÇÕES PELO
SISTEMA DA UNIOESTE

24 DE MAIO - 19H00
LABORATÓRIO DE
EXTENSÃO

LEVAR NOTEBOOK
CERTIFICADO DE 2HS



Figura 2. Arte para divulgação do módulo Excel Intermediário



Figura 3. Arte para divulgação do módulo Excel Avançado

Os objetivos específicos desta atividade consistiram em capacitar PETianos, estudantes de graduação e pós-graduação, e a comunidade externa para o uso de ferramentas de informática voltados para a melhoria das atividades no meio acadêmico ou de trabalho; contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; introduzir novas práticas pedagógicas na graduação e capacitar agricultores para uso dos recursos de informática em suas propriedades.

Por fim, pode-se destacar a importância desse curso visto que o mesmo possibilita o entendimento de uma ferramenta ampla e de acesso gratuito que pode ser utilizado em qualquer atividade que envolva tratamento de dados.

3 | IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

As atividades extracurriculares são uma importante contribuição para a aprendizagem do acadêmico, promovendo o contato direto com o mercado de trabalho e a troca de experiências, principalmente com colegas de profissão e agricultores. Sendo assim, estas atividades se tornam uma ferramenta importante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, fazendo-os buscar por novas experiências e adquirindo novos conhecimentos.

O grupo PET Agronomia conseguiu envolver vários setores através de suas atividades, auxiliando os participantes em questões pontuais acerca dos temas das Ciências Agrárias.

REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientações (PET) 2018**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>>. Acesso em: 06 set. 2019.

SIMONETTO, E. O.; PRIESNITZ FILHO, W. **Informática aplicada**. Santa Maria: UFSM, CTISM, Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, 2012. 63 p.

DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO PROMOTORES DE INCLUSÃO SOCIAL

Data de aceite: 03/01/2020

Marilene Santana dos Santos Garcia

Centro Universitário Internacional (Uninter),
Mestrado em Educação e Novas Tecnologias,
Curitiba – PR.

Jaqueline Becker

Centro Universitário Internacional (Uninter),
Mestrado em Educação e Novas Tecnologias,
Curitiba – PR.

Willian Rufato da Silva

Centro Universitário Internacional (Uninter),
Mestrado em Educação e Novas Tecnologias,
Curitiba – PR.

RESUMO: Neste artigo destacamos aspectos de nosso grupo de pesquisa, que reúne pesquisadores em nível de Mestrado, cujo objetivo é construir pressupostos para um design inclusivo, o qual possa amparar a elaboração de um protótipo de aplicativo voltado à melhoria dos níveis de escrita e leitura de analfabetos funcionais. O foco é elaborar no design educacional deste aplicativo funções que possam abarcar o perfil e a condição de seu público-alvo, pois este apresenta algumas carências de habilidades e competências de leitura e escrita, bem como apresenta baixa fluência no uso de dispositivos móveis. Contudo, apresentam ricas experiências de vida, em

termos de práticas de comunicação e uso de conhecimento linguístico tácito, fator que deve ser explorado como pressuposto do design de inclusão. As narrativas pessoais são a fonte de apoio, da qual serão trabalhadas atividades que se aproximem da história de vida desses analfabetos funcionais que usam tecnologias mobile em seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Design de Inclusão. Analfabetismo funcional. Aprendizagem móvel. Metodologias ativas. Aplicativos educacionais

SOCIAL INCLUSION PROMOTION THROUGH MOBILE DEVICES

ABSTRACT: In this article we highlight aspects of our research group, which gathers researchers at Masters level, whose goal is to construct assumptions for an inclusive design, which can support the elaboration of an application prototype aimed at improving writing and reading levels of functional illiterates. The focus is to elaborate on the educational design of this application functions that can encompass the profile and the target condition audience, this research presents some shortcomings skills like reading and writing, as well as presenting low fluency in the use of Mobile Devices. However, illiterate people present rich life experiences, in terms of communication practices and the use of tacit linguistic knowledge, a factor that should

be explored as an assumption of the inclusion design. Personal narratives are the source of support, from which activities will be worked that approach the life history of these functional illiterate people who use mobile technologies in their daily lives.

KEYWORDS: Inclusion Design. Functional illiteracy. Mobile learning. Active methodologies. Educational applications.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo é parte da trajetória das ações desenvolvidas no Grupo de Estudo “Educação híbrida, metodologias e objetos digitais de aprendizagem em ambientes de mobilidade” do Mestrado em Educação e Novas Tecnologias – UNINTER-PR. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica por focar os diferenciais de design para comunicação de analfabetos funcionais a partir da interface de aplicativos que potencialmente levem à interação, imersão, engajamento, tomada de decisão, com aspectos lúdicos e motivadores e, conseqüentemente, à aprendizagem em contexto informal, ou híbrido¹. A ideia é que esses aspectos possam tanto ser trabalhados no âmbito educação formal, apoiando alunos do EJA – Educação de Jovens e Adultos, quanto no âmbito da educação informal, propiciada pelo uso de dispositivos móveis e as oportunidades de aprendizagem que eles abrem para tal público-alvo. Dessa maneira, devem também ser compatíveis com as habilidades do público-alvo.

O objetivo geral desse estudo é gerar insumo de pesquisa que possa ser expandido, destacando-se o conceito de inclusão social, voltado ao design dirigido a analfabetos funcionais. Os objetivos específicos visam desenvolver: interface de acesso de aplicativo que seja compatível com o perfil cognitivo, de competências, habilidades e de experiência digital do referido público-alvo; atividades de aprendizagem que possam melhorar as condições de leitura e escrita deste potencial usuário; diferenciais de gamificação e ludicidade como pressuposto para a motivação dos aprendizes; inclusão das referências cotidianas, trabalhando o sentido de pertencimento em que se vise a inclusão social.

2 | METODOLOGIA

A metodologia aplicada nesse estudo está dividida em diferentes fases e percursos. Para efeito desse escrito, esta baseia-se no levantamento de elementos do cotidiano desse público-alvo, em que as necessidades de comunicação verbal são evidenciadas para serem tratadas em formas de interações no design do aplicativo. Foram trabalhados autores que dão sustentação teórica aos conceitos de gamificação, design instrucional, cognição, aprendizagem mediada por interfaces mobile entre outros, como Conceição (2016); Santana et al. (2012); bem como sobre

1 Entendemos aqui contexto híbrido aquele constituído por uso de mobile em espaços da escola formal.

o contexto mobile, a partir de Garcia (2018).

O processo de desenvolvimento do referido aplicativo baseia-se na abordagem do Design Thinking, cuja metodologia fundamenta-se nas fases: 1) definição de um problema; 2) apresentação de uma solução; 3) prototipagem; 4) teste e conceituação sobre este processo. No momento presente da pesquisa, estamos na fase de design das atividades e dos conceitos que giram em torno desse protótipo, o que implica modelagem dos conceitos que sustentam as atividades interativas e interfaces do aplicativo.

A expectativa é a de que os sujeitos, que constituem o público-alvo, mesmo apresentando diferentes fluências digitais, com maior ou menor habilidade, possam realizar atividades interativas, inteirarem-se das propostas gamificadas em interfaces móveis, utilizar o aplicativo proposto, tanto para ampliar suas condições de interpretação quanto para compreensão escrita de códigos verbais.

3 | OS ANALFABETOS FUNCIONAIS E O USO DE CELULARES INTELIGENTES

A reflexão e a prática deste estudo são baseadas em tecnologias digitais. Estudos apontam que analfabetos funcionais utilizam telefones inteligentes e redes sociais como Facebook, WhatsApp, Messenger entre outros em seu cotidiano. Isso promove uma série de experiências em diferentes contextos que demandam formas variadas de leitura e domínios de linguagens, especialmente aquelas relacionadas ao audiovisual (CONCEIÇÃO, 2016).

Segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional no Brasil (INAF), existem aproximadamente 14 milhões de analfabetos absolutos e pouco mais de 35 milhões de analfabetos funcionais. Há fortes implicações no cotidiano desses indivíduos, que os impedem de realizar ações cotidianas, como pegar um ônibus, pagar uma conta no caixa eletrônico, reconhecer endereços para sua mobilidade, fazer cálculos simples nas compras, controlar a frequência e a dose de medicamentos dentre outros, mesmo tendo um celular em mãos.

Pesquisas recentes indicam que os déficits de leitura da população brasileira reforçam cada vez mais as desigualdades sociais, culturais, de trabalho, e quando analisadas em um ambiente escolar, essas deficiências aumentam as dificuldades na aprendizagem de conteúdo a partir de assuntos críticos e também apresentam desafios sobre como preparar os cidadãos para buscar a empregabilidade e sua sustentabilidade produtiva nas sociedades do conhecimento global (MAUCH et al, 2016).

3.1 Uso Dispositivos móveis

No Brasil, a pesquisa publicada pela *We are social* (2017) demonstra que 89% da população adulta brasileira usa o celular, sendo que 62% são smartphones. Esses dados demonstram o potencial de uso desse dispositivo para o aprendizado, possibilitando o desenvolvimento de aplicativos que exploram a alfabetização de forma interativa, mitigando o analfabetismo funcional.

Considerando que os dispositivos móveis se tornam cada vez menores, a população com mais frequência é capaz de portá-los ou usá-los conectados a outros dispositivos, podendo embuti-los como parte inerente à suas diversas atividades diárias interagindo em/ou via esses dispositivos com eventos do mundo físico. (SANTANA et al. p. 446)

Nesse sentido, os dispositivos móveis podem promover diferentes formas de inclusão social, seja para com portadores de deficiências, visuais, auditivas, intelectuais, bem como por pessoas com baixa fluência em sua língua materna que precisam melhorar suas capacidades. Akharas (2011) menciona o fato de que os sistemas de inclusão, na sociedade da informação, devem estar amparados por comunidades de aprendizado:

Sistemas de inclusão social envolvem processos de participação, mediação e interação nos quais cognição e aprendizado são situados em contextos socioculturais mais amplos e a noção de comunidade de aprendizado se torna central. De acordo com uma perspectiva de sociedade da informação, esses sistemas podem abranger o uso de tecnologias de mídia, como portais de aprendizado ou redes sociais, e o desenvolvimento de modelos e métodos voltados para a orquestração de comunidades de aprendizado. (AKHARAS, 2011, p. 25)

Os dispositivos móveis, vistos como plataformas pessoais, podem acessar universos digitais e construir novas pontes de sentidos para todo o tipo de pessoal. Com o seu uso massivo, conseguiu penetrar nas mais variadas camadas sociais e por isso, potencialmente, associam-se a processos inclusivos com foco na educação.

Segundo Candello (2013), o perfil do usuário, a escolha de cores de fundo e distribuição de conteúdos, podem afetar as formas de design propostas para o referido público-alvo. No caso específico de analfabetos funcionais, deve-se ter atenção à proposta comunicativa que interage com o usuário, prendendo sua atenção, usando-se recursos audiovisuais, recursos com linguagem escrita, com preenchimentos de lacunas, com tomada de decisão, conceito de feedback e correções.

4 | RESULTADOS PRELIMINARES

A partir da pesquisa exploratória, com aplicação de questionário, em caráter de levantamento de fluências digitais quanto ao uso de dispositivos móveis digitais e

sobre as tarefas cotidianas, experiências e valores, constatou-se que os analfabetos funcionais abordados têm as seguintes características:

- demonstram interesse por plataformas pessoais para atividades que visam à sua autoaprendizagem, embora ainda não tenham uma noção clara sobre o que seja de fato isso. Isso significa dizer que não impõem obstáculos ou dificuldades prévias para o uso de aplicativos que visam aprendizagens;
- demonstram ter motivação em usar dispositivos móveis como um processo de valorização da autoestima e de inclusão em seu grupo social;
- conseguem interagir mais facilmente com interfaces mais audiovisuais do que escritas, embora possam identificar o significado de símbolos e formas de navegação intuitiva;
- contam com ajuda de algum familiar ou pessoa próxima para ter mais conhecimento sobre o uso de dispositivos móveis e gostam de que alguém esteja a lھے mostrar novidades sobre seu uso;
- sentem-se como parte de sua comunidade, pelo fato de poder se comunicar com familiares e amigos por conta do aplicativo WhatsApp, mesmo que estejam replicando mensagens e usando códigos audiovisuais;
- demonstram um grau de dificuldade de interação com algumas comunicações em códigos verbais do cotidiano, por ainda lhes faltar capacidade de escrita e leitura;

De fato, aplicativos dessa natureza buscam se transformar em fontes de insumos para aprendizagem, nos quais a autonomia e a autorregulação podem criar novas conexões, num processo mais complexo de uso da capacidade cognitiva pelos desafios propostos, seja pela gamificação, pela proposta do design, entre outros fatores.

Portanto, entende-se que o design desse tipo de aplicativo pode levar em conta algumas diretrizes, de forma a torná-lo mais inclusivo e humanizado, adequando-se à necessidade do referido público-alvo.

Assim, espera-se que este design inclusivo possa;

- a) abrir para possibilidades de vivenciar novas experiências pelos aprendizes, entendendo o celular como plataforma que articula tecnologia ao cotidiano das pessoas;
- b) recriar situações que englobem o uso de componentes da estrutura da linguagem, vocabulário e comunicação interpessoal linguística;
- c) valorizar narrativas, que visam à imersão e ao envolvimento, da mesma forma que podem divertir e ensinar;
- d) trabalhar o lado intuitivo - que fala por si só e não exige explicações, levando o usuário a melhorias no uso de estratégias de comunicação e aprendizagem;

- e) construir micro conteúdos que estão inseridos em microssituações, que apresentam problemas e desafios, com opções de uso recursos para o encontro de soluções;
- f) encontrar elementos-chave que criem identidade entre o aprendiz e a interface;
- g) incluir questões sobre o perfil cognitivo, de experiências cotidianas, sociais e individuais desse público-alvo;

Dessa maneira, cria-se um processo reflexivo que ancora o design de aplicativos para abranger pessoas com dificuldades de leitura e escrita.

5 | CONCLUSÕES

Na referida pesquisa, infere-se que para transformar indivíduos analfabetos em alfabetizados proficientes, são necessárias ações persistentes, que buscam aliar aprendizagens formais, informais e autônomas, com tecnologias acessíveis e adaptáveis. Para tanto, o analfabeto funcional deve se sentir seguro para fazer escolhas, absorvendo o design de inclusão que propõe alguns diferenciais nas interfaces de comunicação para alcançar capacidades e melhor fluência para o seu uso.

Estes diferenciais devem abarcar: uso da intuição, processos cognitivos, valores pessoais, já constituídos nos jovens e adultos, aberturas para fazer inferências, sínteses, associando regras a casos particulares, em que se resgata conhecimento tácito da língua materna e construções de significativas narrativas e ser protagonistas como aprendiz, além de desenvolver atividades de autoria na busca de solução de desafios, acompanhar a sequência evolutiva do trabalho, entre outros aspectos.

Os produtos de design de inclusão para aplicativos móveis também devem proporcionar processos tanto mais autônomos e individualizados, exigindo atenção e objetividade nas atividades, como também processos mais coletivos e espontâneos, que expressem formas comunicativas. a) explorar a aplicação do conhecimento do domínio, desenvolvendo atividades para que o usuário possa testar seus conhecimentos de escrita e leitura; b) reconhecer as diferentes fluências: digital; códigos verbal e não-verbal; c) decifrar a emoção por meio da música/ trilhas como estímulos e contribuição para o processo de aprendizagem; e d) desenvolver atividades com experiência intuitiva e gamificada.

Dessa forma, o presente estudo, além de ter um suporte teórico-científico, busca concretizar a parte empírica, definida pela abordagem do Design Thinking, que orienta as diferentes fases de prototipagem de uma aplicação, que neste caso, visam a aprendizagens e aprimoramento de conhecimentos de uma parte da população

que demanda imediata inclusão social.

REFERÊNCIAS

AKHRAS, Fábio Nauras. **A inclusão social como um projeto científico: uma ontologia**. In Inc. Soc., Brasília, DF, v. 4 n. 2, p.25-37, jan./jun. 2011.

CANDELLO, Heloisa. **Recomendações para o design de textos e hiperlinks em aplicativos móveis culturais**. Infodesign. Volume 10, número 3, 2013.

CONCEIÇÃO, L. S. E. **Baixo letramento e novas mídias digitais: A experiência de indivíduos com baixo letramento em redes sociais e comunicadores instantâneos**. Dissertação de Mestrado, PUC-RJ-RJ, 2016.

GARCIA, Marilene S. S (2016). **Design de Aplicativos Mobile para a Aprendizagem de Língua**. EaD Em FOCO, 6 (1), 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v6i1.371>.

LIMA, A.; RIBEIRO, V. M.; CATELLI Jr R. **Indicador de alfabetismo funcional – INAF** Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, 2016. http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em 27/08/2018.

MAUCH, W; VIEIRA, D.; BARBIERI, C.; MORENO. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2016. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247056por.pdf>. Acesso em 18/05/2018.

PRENSKY, Marc.: (2001) **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001.

SANTANA, Christiano Santos Ferreira. Pontes, Igo G. NUNES, Maria Augusta S. N. **Aplicando traços de acessibilidade e usabilidade web móvel**. In Revista GEINTEC. Vol. 2, número 5, p. 445 – 464, 2012.

WE ARE SOCIAL. (2017) **Digital Yearbook: análise Brasil**. 2017, Brasil. Disponível em: <http://fullpack.net/blog2/2017-digital-yearbook-analise-brasil/>. Acesso em 27/08/2018.

DO TEXTO AO HIPERTEXTO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA NARRATIVA MÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 03/01/2020

Everton Nery Carneiro

RESUMO: Conhecemos uma variedade de narrativas: míticas, filosóficas, científicas, artísticas, teológicas, etc. Cada uma possui seu caminho na busca da compreensão, interpretação e explicação do mundo. Tratamos aqui, como objeto de estudo, o mito e sua contribuição para a construção do currículo e formação docente, sendo a hermenêutica o método adotado, tendo como objetivo geral: abordar como a narrativa mítica pode contribuir no processo de construção do currículo e na formação docente, sendo os seguintes objetivos específicos: conceituar hermenêutica e mito; relacionar texto, hipertexto e mito; tratar sobre currículo e sua construção; discutir sobre o processo de formação docente. A hermenêutica tem três orientações de sentido, significando, tanto 'interpretar' como 'comunicar' como também 'explicar'. Assim, a pergunta lançada é: como a narrativa mítica pode contribuir na discussão sobre a construção do currículo e também no processo de formação docente? Postulamos, pois uma relação teórica que tem por princípio a hermenêutica, pois em texto e hipertextos temos um tecido, uma colcha de retalhos, de pedaços de outros tecidos, e

estes diante de uma práxis, colocam-se em costura, sendo costurados hermenêuticamente na perspectiva de um currículo sem grades, flexíveis, com fronteiras vivas/dinâmicas, e contradições não- excluídas, pois fazem parte da vida. Enfim, pensamos, pois, em processos dinâmicos, hermenêuticamente formativos e construtores de currículos e de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; hipertexto; narrativa mítica; currículo; formação.

FROM THE TEXT TO THE HYPERTEXT:
A CONTRIBUTION OF THE MYTHICAL
NARRATIVE IN THE CONSTRUCTION OF
THE CURRICULUM AND THE PROCESS OF
TEACHER TRAINING

ABSTRACT: We know a variety of narratives: mythical, philosophical, scientific, artistic, theological, etc. Each one has its way in search of the understanding, interpretation and explanation of the world. We treat here, as object of study, the myth and its contribution to the construction of curriculum and teacher training, and hermeneutics is the method adopted, with the general objective: to approach how the mythical narrative can contribute to the process of curriculum construction and formation Teaching, with the following specific objectives: conceptualizing hermeneutics and myth; Relate text, hypertext and myth; Dealing with curriculum

and its construction; Discuss the process of teacher training. Hermeneutics has three orientations of meaning, meaning both 'interpret' and 'communicate' as well as 'explain'. Thus, the question is: how can the mythical narrative contribute to the discussion about the construction of the curriculum and also the process of teacher training? We postulate, therefore, a theoretical relation that has the principle of hermeneutics, because in text and hypertexts we have a fabric, a patchwork quilt, pieces of other fabrics, and these before a praxis, are sewn, being sewn hermeneutically in the Perspective of a curriculum without grids, flexible, with living / dynamic boundaries, and non-excluded contradictions, since they are part of life. Finally, we think of dynamic processes, hermeneutically formative and curriculum and life constructors.

KEYWORDS: Text; hypertext; Mythical narrative; curriculum; formation.

PARA COMEÇAR

Trabalhamos neste artigo o entendimento de que a narrativa mítica pode contribuir para a construção do currículo e no processo de formação docente. A perspectiva é do método hermenêutico, sendo preciso entender que a expressão “hermenêutica” pode derivar do verbo grego *hermeneuein*. Este se refere, por sua vez, ao substantivo *hermeneus*, que poderá ser aproximado sem rigor científico, numa espécie de derivação etimológica, de Hermes (filho de Zeus com Maia). Hermes era o mensageiro dos Deuses, anunciava o destino. *Hermeneuein* era a revelação que levava ao conhecimento, por parte daquele que estivesse em condições de ouvir uma mensagem. De toda forma, é possível pensar que a origem etimológica é duvidosa, mas enraíza o significado de falar/dizer. O vocábulo tem três orientações de sentido: “...*hermeneuein* significa, em grego, tanto ‘interpretar’ como ‘comunicar’ e ‘explicar’” (KORTNER, 2009, p.11) . Uma linha comum aparece aqui: a ideia de que algo deve ser tornado inteligível, de que se deve conseguir que seja entendido (CORETH, 1973, p.01). Nesse sentido a hermenêutica busca interrogar o homem em sua existência e ajuda-lo a compreender os fundamentos de seu agir, pois “cada homem es um poeta de su existência.”(MARTINS, 2006, p.155). Assim:

Somos nós que criamos as causas, a sucessão, a reciprocidade, a coação, o número, a lei, a liberdade, o motivo, a liberdade; e ao introduzir e entremesclar nas coisas este mundo de signos, como algo ‘em si’, agimos como sempre fizemos, isto é, mitologicamente. (NIETZSCHE, 2006, p.51)

Barthes (2012, p.199) afirma que “o mito é uma fala”, entretanto, “não é uma fala qualquer [...] é um sistema de comunicação, uma mensagem [...]” Temos recebido essa mensagem, sendo importante abordá-la no campo da práxis, tanto no processo da construção do currículo como também na formação docente.

PARA CONTINUAR

Sendo o mito um texto, uma fala, ele é narrado e podemos falar sobre ele. Desta forma, a coisa inicial que se manifesta no mito é a sua capacidade literária de dizer o acontecimento, ou seja, de narrar o acontecido. E qual é o teor desse dizer? Narrar (dizer) sobre as origens.

Para alcançar nossos objetivos, tendo como perspectiva o método hermenêutico e a importância das narrativas míticas, passamos a discutir sobre: currículo, texto, hipertexto e formação docente, tendo como objetivo geral abordar como a narrativa mítica pode contribuir no processo de construção do currículo e na formação docente, sendo os seguintes objetivos específicos: conceituar hermenêutica e mito; relacionar texto, hipertexto e mito; tratar sobre currículo e sua construção; discutir sobre o processo de formação docente. Essa é a busca do nosso texto, utilizar os textos como pré-textos para a criação de novos textos. As narrativas míticas oferecem essa possibilidade. Que interesse temos hoje nessas narrativas? Conhecer os mitos, sejam eles andinos, tupis, maias, romanos, gregos ou africanos não é o estudo de um fenômeno local e temporal, é o estudo e conhecimento da resposta simbólica do homem diante da natureza interna e externa à sua psique, pois os mitos:

Representam uma forma complexa daquilo que pode ser chamado de *linguagem simbólica* ou significativa, já que o sujeito humano exprime de fato ele mesmo, em oposição à linguagem dos objetos que é designativa, informacional e utilitária. Tudo aquilo que dá sentido e valor ao homem existente, tudo aquilo que expressa, passa por essa linguagem simbólica, da qual a poesia e a linguagem religiosas são expressões privilegiadas. (BRUNEL, 2005, p.734)

Buscar responder à pergunta “como a narrativa mítica pode contribuir sobre o processo de construção do currículo e também na formação docente?” é a nossa perspectiva e isso nos leva sem impaciência a um processo de retomada, de interpretação e narração, ao passo que vai ocorrendo uma re-narração e re-interpretação dessas narrativas míticas (desses textos), pois cada qual lê um texto de determinada forma, que é a que melhor lhe interessa sendo um texto, segundo Ricoeur *apud* Maingueneau (2008, p.466) “todo discurso fixado pela escritura”, em que o leitor/interprete na sedução/compreensão estética, na complexidade narrativa e estrutura literária amplie sua consciência de mundo, sua capacidade de diálogo, sua compreensão de si mesmo e do próprio mundo, do outro, onde “compreender alguma coisa de um modo não exclui compreender de outras maneiras.” (BRUNER, 1996, p.29).

Entendemos por diálogo o “discurso continuamente aberto, eternamente em vias de se dizer e, por isso, nunca acabado, consumado, completado ou totalmente dito” (ALMEIDA, 2005, p.38). Estamos diante da hipertextualidade em sua amplitude, pois esta é “qualquer relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um

texto anterior A (que chamarei hipotexto) sobre o qual ele se enxerta de uma forma que não é mais a do comentário.” (Maingueneau, 2008, p. 264). Tendo em perspectiva as tecnologias da informação e comunicação (TIC's) pensamos que o hipertexto tem como características a não-linearidade, a presença do leitor como um co-autor e a possibilidade do uso da linguagem textual concomitante à não-textual, tal como música, vídeo etc. O referido termo (hipertexto) tem seu surgimento em meados dos anos 1960, tendo sido criado por Theodore Nelson, para “expressar a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática” (LÉVY, 1999, p.29). Então Eco faz ecoar:

Podemos pensar que los hipertextos son ilimitados e infinitos. Cada usuário puede añadir algo, y se puede crear una especie de historia inacabada al estilo del jazz. Em este punto, a noción clásica de autoria desaparece, y tenemos una nueva forma de aplicar la libre creatividad [...] Estamos caminando hacia una sociedade más liberada, em la libre creatividad coexistirá com la interpretación textual. Me gusta eso. El problema está em decir que hemos reemplazado algo viejo por outra cosa; tenemos ambas, gracias a Dios.(ECO, 1998, p.312)

No horizonte se enxerga uma democratização intertextual, entretanto como isso ocorrerá, ainda está se definindo.

Trabalhamos a ideia de que as narrativas míticas constituem o núcleo da sabedoria antiga, a gênese profunda daquilo que a tradição desenvolveu sob uma determinada forma conceitual, objetivando definir os parâmetros de uma vida bela, bem-sucedida e sábia. Afirma Cícero: “A sabedoria consiste em instruir-se sobre coisas divinas e humanas” (CÍCERO apud FERRY, 2011, p.14). Ao fazer isto vamos trabalhando várias experiências históricas do pensamento, pois:

A metafísica é uma experiência histórica de Pensamento. Mas não é a única. Outra experiência de pensamento é o Mito e a Religião. Uma outra é a Mística. Ainda uma outra é a Poesia e a Arte. A última, por ser no fundo a primeira experiência histórica do Pensamento, é a vida e a morte, *eros e thanatos*. (LEÃO, 2000.p.121)

Existe uma variedade de experiências do pensamento e precisamos levar em conta essa diversidade, tanto no processo de construção do currículo como também na formação docente. Vamos trabalhando assim a ideia de que cada civilização edifica ou recebe como herança para si um imaginário, um legado. Neste legado estão presentes as mais significativas representações e configurações de uma cultura e de uma sociedade, caracterizadas pela pluralidade de significado que elas sucessivamente produzem, num constante desafio a sucessivas operações hermenêuticas que, por conceituação são aproximativas e inacabadas. Assim compreendemos a importância da contribuição das narrativas míticas para a construção do currículo e processo de formação.

Ao explorar novas possibilidades de pensamento é que seguimos o caminho

que aqui propomos. Na continuidade da nossa caminhada e esta ao seguir os passos da narrativa mítica faz necessário uma conversa é *topos aletheia* (lugar de verdade), para o qual sucessivamente retornamos, após realizar as caminhadas. E veja-se que em uma sociedade, marcada pela comunicação, somos formados para falar, não para escutar e somente existe diálogo onde a escuta se faz presente. O mito se faz presença, sendo:

... o relato de uma história verdadeira, ocorrida nos tempos dos princípios, illo tempore, quando, com a interferência de entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o cosmo, ou tão somente um fragmento, um monte, uma pedra, uma ilha, uma espécie animal ou vegetal, um comportamento humano.” (BRANDÃO, 2010, p.37)

Na presente empreitada o nosso método, “que é um caminho, jamais um fim” (REHFELD, 2008. p.186.) passa por buscar pistas que nos ajudem a responder a questão proposta, assim seguimos pela perspectiva do método hermenêutico, pois conhecer não é precisamente propor explicações conceituais e abstrações, mas sim propor possíveis interpretações, propor procedimentos hermenêuticos, pois:

É uma ingenuidade pensar que uma única interpretação do mundo seja legítima. Não há interpretação justa; não há um único sentido. A vida implica uma infinidade de interpretações, todas elas realizadas de uma perspectiva particular [...] (MACHADO, 1984, p.106-107)

Diante disso: o que é currículo? Entendendo que toda criação humana, de maneira inevitável, carrega consigo a herança sócio-histórica, afirmamos que o currículo, que é uma “tradição inventada” (GOODSON, 1998, p. 1998), não é exceção, pois ele nasce e se desenvolve em íntima relação com uma sociedade, um povo e seu processo histórico, sendo escrito por e para seres humanos de uma dada sociedade, refletindo de certo modo sua organização social, cultura, crenças etc. Assim, “o currículo nunca está pronto, dado, está sempre por ser feito, até porque, queiramos ou não, de alguma forma é sempre multireferenciado.” (SIDNEI, 2015, p.83.), pois se dinamiza na práxis educativa.

Entendendo, pois, que conceber conceitos é uma ação de criação que comporta inventar novos jeitos de pensamento, de sentimento, de visão, de concepção e percepção, do compreender aquilo que é incompreensível, eis a tarefa do aprendente, daquele que deseja hermenêuticamente se por em processo de aprendizado, tanto no campo da formação docente como também na construção do currículo.

A vida humana é concomitantemente sujeito e objeto de numerosas narrativas e o espírito do ser humano é reviver estas narrativas especialmente, mas não somente, por meio da linguagem oral articulada. Essas narrativas são revividas nos vitrais, filmes, nos palcos, nos discursos políticos e também religiosos, nos currículos, nos

processos de formação docente, na música e na dança, pois afinal “eu acreditaria somente num deus que soubesse dançar.” (NIETZSCHE, 2011, p.41).

Uma narrativa possibilita várias interpretações, inexistindo uma que seja a correta e, portanto exclua as demais. Assim, nesse jogo de múltiplas interpretações não há maneira de mostrar a verdade de uma narrativa, entendendo a verdade como relação de correspondência. A narrativa revela uma verdade relacional, experiencial. Desta forma é preciso que não se construa com a narrativa uma relação de escravidão, mas sim de libertação.

Ao se trabalhar a ideia de que a narrativa-mítica narra eventos no mundo-tempo das origens, seguimos Eliade (2013, p.11): “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’.” Uma “história sagrada” refere-se à história como uma narrativa, uma narrativa verdadeira que procura descrever os diversos fenômenos sagrados no mundo, estes que aconteceram em um “tempo primordial”, um tempo das origens, ou seja, que gerou o ser humano como ele é hoje. Além disso, um tempo do “princípio”, da “*arché*”. “Principio” como “*arché*” indica mais que origem, pois aquilo que estava no “tempo primordial” continua estando. Temos aqui, portanto, um mito que é uma narrativa, que é sagrada, verdadeira e um modelo exemplar. Para Eliade então o mito “é um ingrediente vital da civilização humana; longe de ser uma fabulação vã, ele é ao contrário uma realidade viva, à qual se recorre incessantemente.” (ELIADE, 2013, p.23). No dizer ainda do próprio Eliade (2013, p.125): “um modelo mítico presta-se a aplicações ilimitadas.” Ao pensar nessa perspectiva, pensamos na vida, tanto na formação docente como também no currículo, não apartando e interpretando no presente um passado vigoroso apreendido com a narrativa mítica, assim:

O mito não é uma simples narrativa, nem uma forma de ciência, nem um ramo de arte ou de história, nem uma narração explicativa. O mito cumpre uma função *sui generis*, intimamente ligada à natureza da tradição e à continuidade da cultura... A função do mito é, em resumo, a de reforçar a tradição e dar-lhe maior valor e prestígio, unindo-o à mais alta, melhor e mais sobrenatural realidade dos acontecimentos iniciais. Cada mudança histórica cria sua mitologia, que é entretanto só indiretamente relativa ao fato histórico.¹

A narrativa mítica não é simples, não sendo científica, histórica ou artística. Tem como função o estabelecimento e continuidade das tradições e em caso de mudanças históricas, ocorre uma mudança no corpo das narrativas míticas.

A suposta separação entre os ideários míticos, religiosos, científicos e filosóficos só encontrará justificção nas matrizes da racionalidade da história ocidental que

1 “The myth is not a simple narrative, nor a form of science or a branch of art or history, nor an explanatory narrative. The myth fulfills a *sui generis* role, closely linked to the nature of the tradition and continuity of culture ... The myth's function is, in short, to strengthen the tradition and give you greater value and prestige, linking it to more high, better and more supernatural reality of initial events. Every historical change creates its mythology, which is however only indirectly relating to historical fact.” MALINOWSKI, Bronislaw. *Primitive Psychology*. IN: Magic, science and Religion. EUA. The Free Press, 1985. p.146.

operam a arbitrária disjunção entre razão e mito, como se razão e ciência não fossem sempre contaminadas e embebidas pelos dispositivos míticos. (ALMEIDA, 2000, p.14) SIDNEI

De antemão a preocupação do mito não é historicizar. Desta forma a narrativa mítica surge a partir de uma situação concreta, uma determinada infra-estrutura em simultaneidade com uma super-estrutura, que se remete à outra via a estrutura simbólico-religiosa que busca manter e reafirmar, fazendo com que se mantenha a situação de relação de poder existente, portanto da ideologia da classe dominante como legitimadora e construtora da verdade que é imposta e ‘aceita’ hegemonicamente, não sem resistência, é claro, de toda uma ação contra-hegemônica.

Pensamos que abordagem da narrativa mítica não é uma tentativa, “consciente e metodologicamente controlada, de subdeterminação do leitor ao autor da narrativa.” Nesse sentido a narrativa mítica não possui consciência no campo do método. E ainda mais: “Mito não é o mesmo que história [...] é o transcendente na relação com o presente [...] aponta para algo indescritível que está além de si mesmo [...] é o transcendente na relação com o presente” (CAMPBELL, 2008, p.18-19). A narrativa mítica não é histórica, mas mitológica, portanto não possui em si mesma um método cuja intenção seja submeter o leitor ao autor.

Os relatos míticos firmam os elos de aliança dos homens entre si e com seu meio ambiente. Um povo sem mitos, por suposição, é um povo que perdeu o senso do concreto; *desraizado* flutua no aéreo sem terra e sem sangue. Sua história é uma dúvida. (BUZZI, 2007, p.87)

Ao fazermos esta abordagem, sobre o mito e tendo tratado sobre o tempo é central dizer que:

O tempo, depois do advento da internet, adquire outra dimensão: a notícia antes aguardada junto com a chegada do trem ou do navio agora é simultaneamente ao fato, pois a postagem é imediata. A preparação, pelos movimentos sociais, de textos para circulação, que se dava geralmente diante de um fato específico, trabalhando discursivamente e graficamente para caber em um panfleto, agora mistura-se a muitos outros discursos – do presente, do passado e até do futuro – no site do movimento. A circulação, antes realizada da noite para o dia, agora é simultânea ao acontecimento, e um texto percorre diferentes sites ao mesmo tempo. (MITTMANN, 2010, p.94)

Caminhamos do texto (numa dimensão cronológica) ao hipertexto (onde a dimensão cronológica é superada). A narrativa mítica presentifica-se numa dimensão para além do reino de Cronos. No espaço da hipertextualidade faz-se necessário e controí-se um outro leitor, um novo leitor, não mais o do livro (do texto tradicional) em que o autor é a proeminência maior. O que temos agora é esse novo leitor, que é a proeminência, pois o autor perdeu a sua onipresença, onisciência e onipotência, ou seja, o autor está morto. Agora vive o leitor. Eis o hipertexto em sua força!

Seguindo esta dimensão, entendemos que o mito pode representar uma forma livre de pensamento, constante e resistente às investidas de liquidação perpetradas, tanto pelo saber filosófico, como também pelo científico. Assim, somente o pensar genuíno o alcança, nunca o discurso filosófico ou científico. Desta forma, no campo do significar, o conceito reproduz a narrativa mítica da realidade no múltiplo distinguir-se. Devido a sua capacidade de distinguir-se do sentido da narrativa mítica sobrepujando-o na sua unidade, alguns estudiosos entendem a definição de mito como símbolo, pois: “Símbolo e interpretação tornam-se, assim, conceitos correlativos; há interpretação onde houver sentido múltiplo; e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos se torna manifesta” (RICOEUR, 1988, p.15). Entendemos que a interpretação da narrativa mítica adota e rememora um sentido originário que se multiplica e se distingue na narrativa da própria comunidade sem perder sua identidade, pois “o mito traz em sua essência a verdade sobre a vida.” (MONIZ, 2007, p. 48). A verdade sobre a vida quem produz é o vivente ao viver. A verdade sobre o texto quem produz é o leitor a ler. O caminho da leitura quem constrói é o leitor ao produzir seu texto, seu hipertexto, pois como afirma o poeta; “navegar é preciso, viver não é preciso.” A relação proposta aqui não é de necessidade, mas de precisão.

A recitação do mito tem uma força atualizadora do acontecimento primordial” (CROATTO, 2001, p.332). Isto é, no rito temos a repetição da ação divina, que é mimetizada por meio da ação litúrgica, ou seja, as ações dos deuses são atualizadas na cena ritual litúrgica, sendo que o mito é caracterizado por ser um discurso (uma palavra sobre) e o rito é caracterizado por ser visual e socioespacial. Enquanto nas narrativas míticas as protagonistas são os deuses, no rito são os humanos que repetem o que os deuses fizeram, assim “o mito garante ao homem que o que ele se prepara para fazer já foi feito.” (ELIADE, 2013, p.125). Enquanto o mito é uma espécie de dizer, o rito é uma espécie de fazer, sendo ele uma expressão coletiva do sagrado.

O grande problema que se coloca para entender a narrativa mítica como algo portador de verdade, tem relação com o que afirma Eliade:

Os primeiros teólogos cristãos tomavam esse vocábulo na acepção que se impusera há muitos séculos no mundo greco-romano, isto é, de ‘fábula, ficção, mentira. Consequentemente, recusavam-se a ver na pessoa de Jesus uma figura ‘mítica’ e, no drama cristológico, um ‘mito’. (ELIADE, 2013, p.141)

Ao fazer essa destituição da perspectiva mítica de Jesus, o que se realizou efetivamente foi um empobrecimento do ser humano e segundo Young, para Nietzsche “o mito significava uma alegoria unificada, abrangente e coerente. Neste sentido, o mito constituiria a unidade do *Volk* e da cultura.” (YOUNG, 2014, p.256). Ao

se o cometer 'mitocídio' a perda é grande e, realizou-se tal ação pelo racionalismo. Isto é assim dito por Nietzsche:

Tal é o momento em que se costumam acabar todas as religiões: quando as proposições míticas que formam a base de uma religião chegam a ser sistematizadas, pelo intelecto e pelo rigor de um dogmatismo ortodoxo, na suma definitiva de acontecimentos históricos, quando se começa a defender com inquietação a credibilidade dos mitos, impedindo que eles naturalmente evoluam e se multipliquem; quando, numa palavra, desaparece o sentimento do mito para dar lugar à tendência para procurar os fundamentos históricos da religião. (NIETZSCHE, 2004, p.69-70)

As narrativas míticas foram assassinadas pelo racionalismo socrático-platônico. O percurso foi esse: “a representação mitológica (a metáfora) cede lugar ao logos (termo portador de determinado significado) e ela, por sua vez no terreno da ciência, vira signo, restringindo por completo a possibilidade de interpretação.” (KRASTANOV, 2011, p.46). Aquele que criar, que metaforizar é um mentiroso, ou seja, na perspectiva moral a mentira é o uso inadequado ou não legítimo da linguagem canonicamente aceita, ao que se “esquece” que um criador de metáforas impõe as mesmas ao outro criador de metáforas, fazendo com que o outro renuncie à sua aptidão criadora e assuma aquelas que lhe são impostas e passe portanto a pronunciá-las. O currículo então fica prisioneiro da metáfora vencedora e tudo que fugir dessa vigência é tido como errado ou equivocado, ou seja, a metáfora e o próprio hipertexto que podem estar presentes em espaços de ensino e aprendizagem, portanto de produção de conhecimento, nos quais entendemos que o aprendente elabora seu próprio percurso, seu próprio conhecimento por meio de um processo coletivo de um aprendizado colaborativo não são tratados e/ou incluídos no processo libertário e autêntico da formação docente e estruturação curricular.

PARA NÃO CONCLUIR

Segundo Eliade o mito autêntico é aquele que remete à arquétipos primordiais, possuindo como objetivo a renovação do cosmos, ou seja, do mundo. É o próprio Eliade quem explica:

Ao proclamar a Encarnação, a Ressurreição e a Ascensão do Verbo, os cristãos estavam convictos de que não apresentavam um novo mito. Na realidade, eles se utilizavam das categorias do pensamento mítico. Evidentemente, eles não podiam reconhecer esse pensamento mítico nas mitologias dessacralizadas dos pagãos eruditos seus contemporâneos. Mas é óbvio que, para os cristãos de todas as confissões, o centro da vida religiosa é constituído pelo drama de Jesus Cristo. (ELIADE, 2013, p.144)

Tudo isso aponta para o comportamento mítico, ou seja, para um ser humano

que descobre na narrativa mítica a origem, a *arché* da sua existência. Entendendo que “o ritual é a simples representação do mito; ao participar de um rito, participa-se diretamente do mito.” (CAMPBELL, 2008, p.21)

Houve um tempo em que “o mito se afirma como modo de ser no mundo” (GUSDORF apud FERRY, 2011 p.16). A partir da primazia do racionalismo, o mito é abandonado e desprezado, entretanto é importante que seja retomado, revivido e experienciado, inclusive tanto no campo da construção curricular como também da formação docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Nietzsche e o paradoxo**. Edições Loyola, São Paulo, 2005.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Nietzsche e Freud: eterno retorno e compulsão a repetição**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução de Rita Buongiorno, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. – 6ª edição. – Rio de Janeiro. DIFEL, 2012.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega Vol I**. 22 edição, Editora Vozes, Petrópolis, 2010.

BRUNEL, Pierre. **Dicionário de Mitos literários**. Tradução Carlos Sussekind (et al.). 4ª edição. Rio de Janeiro. José Olympio, 2005.

BRUNNER, J. **Cultura da educação**. Tradução Abílio Queiroz. Lisboa: Edições 70, 1996. Coleção Ciências do Homem.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem**. 33ª edição. Petrópolis – Rio de Janeiro. Vozes. 2007.

CAMPBELL, Joseph. **Mito e transformação**. Organização e prefácio David Kudler. Tradução Frederico N. Ramos. São Paulo: Ágora, 2008.

CORETH, Emerich. **Questões Fundamentais de Hermenêutica**. Tradução: Carlos Lopes de Matos. São Paulo. SP. Editora da Universidade de São Paulo. 1973.

CROATTO, J. Severino. **A Deusa Aserá no Antigo Israel – a contribuição epigráfica da arqueologia**. Revista de Interpretação Bíblica Latino-americana. Petrópolis. Vozes. São Leopoldo. Sinodal. Nº 35/36. 2001.

ECO, Humberto. Epílogo. In: NEMBERG, Geoffrey (org). El futuro del libro. Esto matará eso? Barcelona.: Paidós, 1998, pp.303-314.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Coleção Debates).

FERRY, Luc. **A tentação do cristianismo – Da seita a civilização**. Tradução Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro. Objetiva. 2011.

- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1998
- HILLMAN, James. **Encarando os deuses**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- KORTNER, Ulrich H. J. **Introdução à Hermenêutica Teológica**. Tradução de Paul Tornquist. São Leopoldo. Sinodal/EST. 2009.
- KRASTANOV, Stefan. **Nietzsche: pathos artístico versus consciência moral**. Jundiaí. Paco Editorial. 2011.
- LEÃO, Emanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. Vol 02. 2ª edição. Editora Vozes. Petrópolis – Rio de Janeiro. 2000.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnocurrículo: Etnoaprendizagem: a educação referenciada na cultura**. São Paulo. Edições Loyola, 2015.
- MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade**. Rio de Janeiro. Graal, 1999.
- MALINOWSKI, Branislaw. **Primitive Psychology**. IN: Magic, science and Religion. EUA. The Free Press, 1985.
- MAINGUENEAU, D.; CHARADEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação de tradução Fabiana Komesu. 2ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 1999.
- MITTMANN, SOLANGE. **Movimentos sociais no ciberespaço: o cruzamento de duas ordens discursivas** (pp.91-102). IN: RIBEIRO, Ana Elisa [et al] (orgs.). Linguagem, tecnologia educação. São Paulo. Peirópolis, 2010.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A origem da tragédia**. Tradução Joaquim de Faria. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O livro do filósofo**. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. 6ª edição. São Paulo. Centauro, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução Alex Martins. São Paulo. Martin Claret, 2006(a).
- NIETZSCHE, Friederich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução, notas e prefácio Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- REHFELD, Walter I. **Ensaio Filosóficos**. Walter Rehfeld, J. Guisburg e Margarida Goldztajn (orgs.) – São Paulo: Perspectiva: Associação Universitária de Cultura Judaica: Tecnisa, 2008.
- RICOEUR, Paul. **O Conflito de Interpretações. Ensaio de hermenêutica I**. Traduzido por Miguel D. Costa. Porto: Rés, 1988.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DE OTTO PETERS

Data de aceite: 03/01/2020

Nelson Batista Leitão Neto

Universidade Paulista – UNIP
Goiânia-GO

RESUMO: O presente texto realiza uma análise dentro da Educação a Distância no Brasil e sua evolução, demonstrando uma realidade que vem atenuando em toda esfera global, traçando novos caminhos pela área de educação, onde o ensino e a aprendizagem tomam formas diferenciadas de ensino, confrontado a forma tradicional de ensinar. Destaca aspectos importantes no que tange essa área de ensino em nosso país e toda sua evolução. A preocupação maior dos pesquisadores estudados está focada principalmente na dimensão política, ou seja, nos modos de como tal modalidade de ensino tem sido utilizada e desenvolvida aqui. Otto Peters enfatiza o Ensino a Distância na essência e esses pesquisadores acabam não evidenciando tais conceitos.

DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL AND THE INFLUENCE OF OTTO PETERS

ABSTRACT: This text analyzes the distance education in Brazil and its evolution, demonstrating a reality that has been attenuating

all over the global sphere, tracing new paths in the area of education, where teaching and learning take different forms of teaching, compared to traditional way of teaching. It highlights important aspects regarding this area of education in our country and all its evolution. The major concern of the researchers studied is mainly focused on the political dimension, that is, on the ways in which such teaching modality has been used and developed here. Otto Peters emphasizes distance learning in essence and these researchers do not end up highlighting such concepts.

1 | INTRODUÇÃO

Informações sobre a Educação a Distância na América Latina, em especial no Brasil, ainda não são tanto consistentes. Foi constatado em estudos pelo Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Rama, 2001, p.9-10, 30) a relativa escassez e pouca informação na maioria dos países dessa região, na Educação Superior Virtual. Não existem definições e critérios comumente aceitos, indicadores e definições operacionais adequadas para o recolhimento de informações sobre programas de educação a distância on-line na América Latina. Da

mesma forma, existem lacunas de informação de muitas variáveis. Em países da América Latina, não se tabulam regularmente estatísticas sobre educação virtual e, no entanto, ela continua a ser considerada como algo especial, e não como nova abordagem a ser coordenada com o ensino em sala de aula tradicional.

Refletir sobre a influência de Otto Peters no campo da educação a distância em nosso país, possibilita-nos pensar sobre as tendências do pensamento educacional brasileira direcionado a tal problemática. Antes de darmos continuidade a tal investigação, é de grande valia salientar, dentro do contexto brasileiro, algumas formas de ensino e educação a distância realizados em nosso país.

2 | EAD NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Para que se perceba em que momento se oficializou o ensino a distância no Brasil, é de grande valor citar que em 20 de dezembro de 1996, com o Art. 80, Lei nº 9.394 (LDB), Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 1995, estabeleceu-se as diretrizes e bases da educação nacional. No referido decreto, o ensino a distância é caracterizado como uma modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Nesse processo, estudantes e professores devem desenvolver atividades educativas, em lugares ou tempos diversos (Art.1, MEC, Secretaria de Educação a Distância, Decreto 5.622).

Em seu § 1º, é apresentado a obrigatoriedade de momentos presencias para EAD:

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (MEC, Art. 80, Lei nº 9394)

Conforme é possível observar, o artigo acima apresenta uma preocupação em mesclar as concepções tradicionais de ensino com novas formas de educar. De acordo com o Art. 2, MEC, Secretaria de Educação a Distância, Decreto 5.622, item IV-b, EAD pode ser aplicada para vários níveis educacionais, inclusive no ensino superior:

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) técnicos, de nível médio; e
 - b) tecnológicos, de nível superior;
- V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) seqüenciais;
 - b) de graduação;
 - c) de especialização;
 - d) de mestrado; e
 - e) de doutorado.

Saraiva (1996) assinala que, no Brasil, a EAD é marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. Nosso país passou pela etapa do ensino por correspondência, pela transmissão radiofônica e pela televisiva; utilizou a informática até os atuais processos conjugados de meios - a telemática e a multimídia. A utilização destas tecnologias propiciou a ampliação e a diversificação dos processos de EAD, onde se permitiu a interação quase presencial entre professores e alunos. Essa interação se deve aos meios tecnológicos que se renovam a cada momento, trazendo assim, vários formatos de comunicação e interação entre docentes e discentes, além dos meio já tradicionais de ensino e aprendizagem.

Como marco inicial da EAD no Brasil, Saraiva (1996) descreve a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão, como forma de ampliação do acesso à educação realizada por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925. Vale ressaltar que algumas ações educativas foram desenvolvidas por meio de programas de rádio com a transmissão cotidiana de aulas.

A seguir algumas experiências em EAD mencionadas por Saraiva (1996) serão discutidas, ainda que não se tenha delas um registro oficial. A Marinha utilizou o ensino por correspondência desde 1939 e o Exército ofereceu cursos por correspondência, com o intuito de preparação de oficiais para admissão à Escola de Comando do Estado Maior. O Centro de Estudos de Pessoal (CEP) desenvolveu cursos de atualização, com os seguintes recursos: material impresso e alguns multimídia; o Instituto Universal Brasileiro, sediado em São Paulo, com filiais no Rio de Janeiro e Brasília, como entidade de ensino livre, ofereceu desde a sua fundação cursos por correspondência.

Foi criado em outubro de 1941 e, pode ser considerado como um dos primeiros em nosso país, o “Informações Objetivas Publicações Jurídicas”, com sede em São Paulo, que desenvolveu em todo o país o ensino por correspondência.

Nesse mesmo ano foi criado o IUB, Instituto Universal Brasileiro, outro pioneiro em EAD no Brasil, que já formou mais de quatro milhões de pessoas, e hoje possui cerca de 200 mil alunos. Ofereceu cursos profissionalizantes e supletivos. Sua principal mídia são apostilas enviadas por correspondência (Maia e Mattar, 2009, p. 25).

Nas décadas de 1940 e 1950 mais instituições passaram a fazer uso do ensino a distância via correspondência, impulsionados pelo sucesso do Instituto Universal Brasileiro. Recentemente, foi criado o UNIUB – Cursos on-line, que substituiu o material impresso pela internet e o correio pelo e-mail, além de incorporar o chat.

Desde a década de 1970, um programa com o enfoque nas pessoas que estão na força de trabalho, em ocupações na área terciária e de serviços; o Projeto Minerva, transmitido pela Rádio MEC, com utilização de material impresso, proporcionou a milhares de pessoas realizarem seus estudos iniciais; o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci) foi concebido e operacionalizado, em caráter experimental, de 1967 a 1974, por iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Seu objetivo era estabelecer um sistema nacional de teleducação com o uso do satélite.

Saraiva (1996) demonstra a existência de registros a partir da década de 1960. Nessa época, surgiram programas de EAD criados na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), cuja função era de coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Esse órgão foi substituído, anos depois, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), que foi extinta.

Conforme Belloni (2002), a primeira experiência no ensino supletivo a distância foi a novela de João da Silva, realizada nos anos 1960 pela TV Educativa do Rio de Janeiro, com a colaboração de pedagogos, professores e comunicadores. Outro programa utilizado também da TV Educativa foi a série infantil O Sítio do Pica-Pau Amarelo. Esta emissora pública (criada no ano de 1969 e vinculada ao MEC) assegurou também o primeiro ano de produção, em parceria com a TV Globo que "cedia" seus atores, levando, em contrapartida, todos os direitos sobre o produto, que ela reproduziu com grande sucesso comercial durante vários anos.

No mesmo ano, o sistema de Televisão Educativa (TVE) do Maranhão deu início a aplicação de EAD e, até os dias de hoje oferece, em recepção organizada, com o apoio de orientadores de aprendizagem, estudos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental, com a utilização de televisão e material impresso (Saraiva, 1996). Em 1970, a TV Globo realizou junto com a TV Cultura de São Paulo o *remake* da série americana *Sesate Street*, nomeado no Brasil como Vila Sésamo, conhecido programa de dimensão educativa para crianças, onde a TV Cultura forneceu equipamentos, a coordenação pedagógica e a TV Globo disponibilizou os atores e pessoal técnico.

Nesse período, existiu também o Experimento Educacional do Rio Grande do

Norte (EXERN) constituído por dois projetos: um focado em alunos das três primeiras séries fundamentais e o outro para a capacitação de professores. Os recursos utilizados eram rádio e televisão. Um curso de mestrado em Tecnologia Educacional foi também criado derivado do Saci (Saraiva, 1996). A partir de 1975, o INPE saiu deste projeto que teve continuidade pelo Estado do Rio Grande do Norte.

Em 1976, o projeto era então finalizado, tendo como saldo: 35 minutos diários de comunicação via satélite, em 1975; 1.241 programas de rádio e igual número para televisão; instalação de receptores em 510 escolas de 71 municípios do Rio Grande do Norte, onde 10 receberam o sinal direto do satélite e cerca de 200 receberam via estação de superfície, com retransmissão do sinal via satélite próximo a elas.

A TVE do Ceará, segundo Saraiva (1996), iniciou-se em 1974. Desde então, desenvolve o programa Tele-Ensino para alunos de 5ª a 8ª série, com foco no interior do estado. A TVE do Ceará fornece serviços às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação através de convênios. Produz e veicula os programas de televisão e elabora o material impresso. Compete às Secretarias a cessão das salas de aula, os professores, os equipamentos e a respectiva manutenção, a reprodução e distribuição do material impresso, a supervisão e todos os aspectos logísticos, pedagógicos e administrativos de sua utilização.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) iniciou suas atividades em EAD em 1976, com a criação de um Sistema Nacional de Teleducação. De 1976 a 1988, ofereceu cerca de 40 cursos, com a utilização de material instrucional. Em 1991, o SENAC, após avaliação, reestruturou seu programa de EAD. Possuía o gerenciamento do sistema centralizado em seis estados. Após sua reestruturação, passou para as Unidades Operacionais de EAD, de cada Administração Regional. No Departamento Nacional, foi criado, em 1995, o Centro Nacional de Ensino a Distância. Até 1995, o SENAC já havia atendido cerca de 2 milhões de alunos através da EAD (Saraiva, 1996).

No estado do Rio de Janeiro, o Colégio Anglo-Americano, com sede na capital do estado, desenvolve desde o final da década de 1970, em 28 países, cursos por correspondência, com tutoria, em nível de 1º e 2º graus, para brasileiros que residiam, temporariamente, fora do país. O Centro Educacional de Niterói começou suas atividades em EAD em 1979 e oferecia vários cursos, com a utilização de módulos instrucionais com tutoria e momentos presenciais, através de convênios com Secretarias de Educação e empresas (Saraiva, 1996).

A Universidade de Brasília (UnB) tem uma experiência de mais de trinta anos em EAD através de cursos de extensão, iniciada em 1979, oferecendo mais de 20 cursos, seis dos quais traduzidos da *Open University* (Saraiva, 1996). Mais de 50 mil pessoas inscreveram-se nesses cursos a distância da UnB. O Programa de Ensino a Distância da UnB transformou-se na Coordenadoria de Educação a Distância,

em 1985, ligada ao Decanato de Extensão e, mais tarde, em 1989, no Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD) (Saraiva, 1996).

No período do CEAD, foram criados dez cursos, entre eles, a primeira experiência em *software*, em 1992. Ele contava com um grupo de especialistas nessa área, que já utilizavam recursos de multimídia e produziam cursos apresentados em CD-ROM. Hoje (site oficial CEAD¹), quanto à sua infra-estrutura, além de sua sede, conta com salas de informática localizadas no Campus Universitário Darcy Ribeiro. Esses espaços possuem uma estrutura física adequada para as atividades de tutoria e treinamento, disponibilizando computadores individuais, acesso à internet de alta velocidade, telefone, fax e acompanhamento tecnológico especializado (Saraiva, 1996).

Ainda nas décadas 1960 teve também o MEB (Movimento de Educação de Base), o Projeto Minerva, o Mobral (Cursos de Alfabetização de Adultos) e os “Telecursos”, produzidos pela TV Globo e órgãos públicos e para-oficiais: Telecurso de 2º Grau, 1979, Fundação Padre Anchieta/TV Cultura de São Paulo; Telecurso 1º Grau, 1984, Funteve/Tv Educativa do Rio de Janeiro; Telecurso 2000, 1995, SESI/SP. Em geral, tratava-se de iniciativas oficiais em parceria com instituições privadas (Saraiva, 1996).

A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), na década de 1980 oferecia cursos direcionados ao aperfeiçoamento de recursos humanos através de material instrucional, permitindo acompanhamento personalizado, com tutoria (Saraiva, 1996). Cerca de 30 mil pessoas já realizaram os cursos da ABT. Em 1989, por iniciativa do CEAD da UnB, representantes de várias universidades públicas, reunidos no Distrito Federal, iniciaram a Rede Brasileira de Educação Superior a Distância (Saraiva, 1996).

Em 1994, com o auxílio da Unesco e o Instituto Nacional de Educação a Distância (INED), iniciaram o Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal e também, no mesmo período, ainda com o apoio do INED, criaram a revista Educação a Distância - INED. Em 1995, foi organizada a 1ª Conferência Interamericana de Educação a Distância (CREAD), no Distrito Federal (Saraiva, 1996).

Belloni (2002) menciona, ainda sobre a década de 1990, a existência de uma experiência que pretendia ser inovadora no campo da formação de professores com o uso da EAD. Esses professores se utilizavam de programas de grande porte dos governos federal ou estaduais, dentre os quais se destacaram as iniciativas do MEC, com os programas de formação continuada: Um Salto para o Futuro (1991) e TV Escola (1996). Também se pode observar a primeira experiência de formação inicial de professores do ensino básico feita à distância no Brasil, a licenciatura de pedagogia desenvolvida no estado de Mato Grosso (Licenciatura Plena em Educação

1 http://www.cead.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=3 acesso em 13/03/11

Básica: 1ª à 4ª série do 1º grau).

Belloni (2002) alerta para a falta de motivação e políticas mais efetivas de valorização do magistério, como sendo o motivo para uma maior participação dos professores na experiência de implantação da TV Escola, no estado de Santa Catarina, em 1999 e 2000, e que revelou os mesmos problemas já encontrados sobre a experiência semelhante da implantação do Programa Um Salto para o Futuro, em 1996.

Segundo Belloni (2002), o programa de formação continuada de professores via televisão, tendo a TV Escola como uma forma de EAD de grande porte do Ministério da Educação (Secretaria de Educação a Distância – SEED), oferecia aos professores da educação básica oportunidades de formação continuada, nos moldes da educação a distância, e buscava contribuir de forma aberta, flexível e informal (não-regular, sem avaliação nem certificação) para a melhoria dessa formação. A TV Escola tem como fundamento e ampliação da proposta e a estrutura básica do Programa Um Salto para o Futuro, criado pela TVE do Rio no início da década de 1990. Seus objetivos, assim como os da TV Escola, referiam à formação continuada² de professores do ensino fundamental.

Tinha como base a difusão televisual diária e ao vivo com uma comunicadora e dois especialistas, que expunham o assunto do dia e respondiam às questões dos telespectadores. Do ponto de vista das técnicas de comunicação e das estratégias de recepção, os dois programas diferem bastante: enquanto o primeiro era realizado ao vivo, com recepção organizada e com possibilidades de participação direta de alguns ouvintes via telefone ou fax, a TV Escola transmitia três vezes ao dia o mesmo bloco de programação, e se baseava na gravação e organização para posterior uso dos programas pelos professores.

O Programa TV Escola, criado pela Secretaria de Educação a Distância/ MEC, tinha como finalidade disseminar de forma mais rápida, ampla e democrática uma programação para desenvolvimento, estímulo a interação e o intercâmbio de informações entre professores, visando, assim, formar, aperfeiçoar e valorizar os docentes para melhorar o ensino e reduzir as taxas de evasão e repetência nas escolas. Destinado a professores, diretores, funcionários e alunos das instituições públicas de educação básica, beneficiando escolas com mais de 100 alunos³. O objetivo desse programa era atingir também a comunidade associada à escola, sendo uma forma de acesso à cultura e ao conhecimento, por intermédio do programa Escola Aberta, que é transmitido aos sábados e conta com programas voltados para o lazer.

Nunes (2010) argumenta que, em Goiás, existiram na década de 1970, os

2 De cunho permanente e em serviço (Belloni, 2002, p.06)

3 No total, foram atendidos cerca de 900 mil professores e 23 milhões de alunos – 85% dos estudantes do ensino fundamental.

primeiros vestígios de EAD com o projeto LUMEN, cuja finalidade era a formação de professores que não tinham finalizado o ensino fundamental e médio, conhecido como curso normal na época. O projeto LUMEN foi realizado de 1973 até 2002. Outro projeto de EAD em Goiás foi o projeto MAGISTER (I, II, e III - 1978) onde atendeu mais de seis mil professores em mais de cem municípios do estado.

Em 1997, por intermédio da Coordenação de Educação Aberta e a Distância, a UCG inicia o Programa de Graduação Itinerante com o oferecimento de cursos de graduação na modalidade a distância. Tendo atuado até a presente data em cinco Pólos fixados nas cidades de Santa Fé, Inhumas, Valparaíso, Jaupaci e São Luiz de Montes Belos, formando aproximadamente 900 alunos em cursos de Licenciatura e Administração de Empresas (fonte: <http://cead.pucgoias.edu.br/cead.html> acesso em 05 de março de 2012).

No período de 2000 a 2002, a execução do Programa ocorre uma descontinuidade, refletindo a falta de novas propostas que contemplasse essa modalidade de educação. Cabe reafirmar que esse fato reforça a importância da criação e institucionalização da Coordenação para que o mesmo possa estar vinculado ao planejamento de gestão institucional da PUCGO. Desde 2004, com a retomada das ações na modalidade de educação a distância, novas ações foram desenvolvidas fortalecendo essa modalidade de educação na Instituição.

Na década de 90 foi implementado também o CIAR (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede) da Universidade Federal de Goiás, que se dedica a desenvolver estratégias para a implementação das políticas educacionais de integração das tecnologias em processos de formação acadêmica do ensino superior público e gratuito, por meio de propostas alternativas voltadas para melhoria do ensino, democratização, ampliação do acesso e inovação técnico-pedagógica. Esse trabalho exige a revisão de postulados teóricos vigentes e o repensar sobre as propostas de estabelecer relações pedagógicas, tecnológicas e de aprendizagem em redes (fonte http://www.ciar.ufg.br/v4/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=10 acesso em 05 de março de 2012).

3 | OS ESTUDOS DE OTTO PETERS NO BRASIL

3.1 A pesquisa em EAD no Brasil

Em pesquisa realizada no site do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), dentro da plataforma Lattes, verificamos no primeiro momento, todos que possuem cadastro de suas publicações ou formações sobre EAD, de uma forma generalizada.

Foram identificados 12.534 resultados. A partir daí, por amostragem, entramos

em 32 desses selecionados.

Neles, foram constatados, em todos os casos que se tratava apenas de usuários que realizaram alguma atividade em EAD, graduação (25) ou pós-graduação (07), na grande maioria sem nenhuma publicação teórica (apenas 1 das pós-graduações era voltada para a Educação a Distância, sem referência de Peters).em EAD

O processo seguinte foi o refinamento da pesquisa, tentando identificar a EAD por Otto Peters. Os resultados foram 8 currículos, distribuídos da seguinte forma:

1. Na região Centro-Oeste (Goiás), uma pesquisadora com o título de mestrado;
2. Na região Sudeste (Minas Gerais), uma pesquisadora com o título de mestrado;
3. Na região Sul (Rio Grande do Sul-Paraná), seis pesquisadores com o título de doutores.

Dando continuidade a pesquisa, a análise feita foi “EAD Brasil”, identificando 4483 resultados. Nesse universo, foram verificados 176 currículos. Neles continham assuntos tais como: críticas, qualidade em EAD, aplicações, etc (157). Em 19 apenas mencionavam participação em cursos de superiores ou seminários. Dos 157, foram identificados:

1. Na região Centro-Oeste 23 currículos;
2. Na região Sudeste 31 currículos;
3. Na região Sul 79 currículos;
4. Na região Nordeste 14 currículos;
5. Na região Norte 10 currículos.

3.2 Otto Peters no Brasil: região

Diante dos dados evidenciados, os mesmos apontaram que a maior concentração de trabalhos sobre EAD em que mencionam o autor Otto Peters está concentrada na região Sul, com uma quantidade pequena de pesquisas.

EAD por Otto Peters	
Região	Quantidade
Centro-Oeste	1
Sudeste	1
Sul	6
Nordeste	0
Norte	0

Tabela 1 – Quantidade de pesquisadores em EAD que relatam Otto Peters

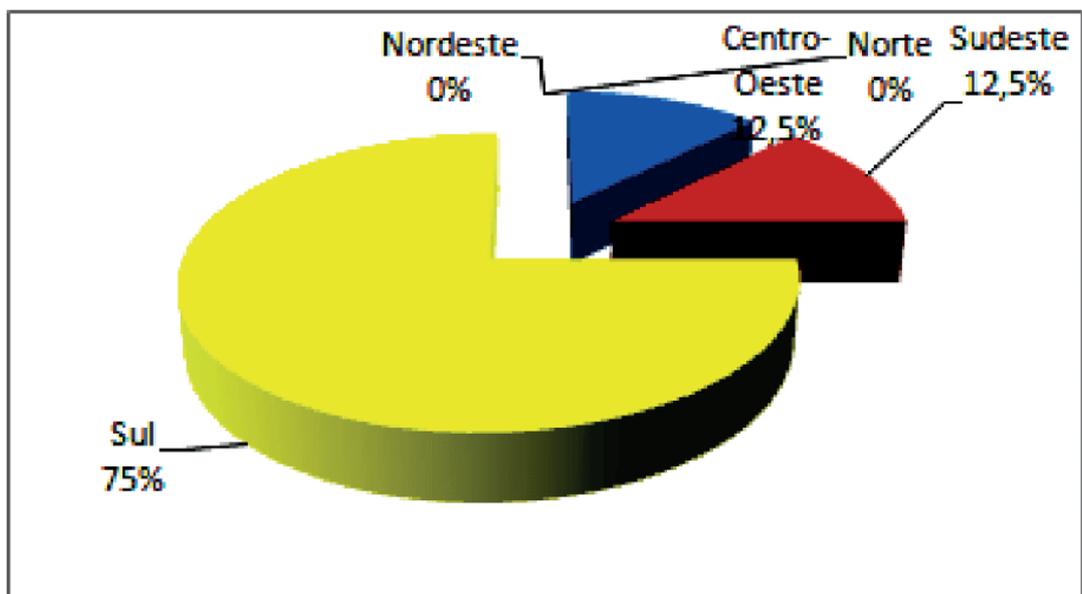


Gráfico 1 – EAD por Otto Peters

Estudos sobre “EAD Brasil” apontaram o maior percentual nos trabalhos também realizados na região Sul.

EAD Brasil	
Região	Quantidade
Centro-Oeste	23
Sudeste	31
Sul	79
Nordeste	14
Norte	10

Tabela 2 – Quantidade de currículos em EAD Brasil analisados por região

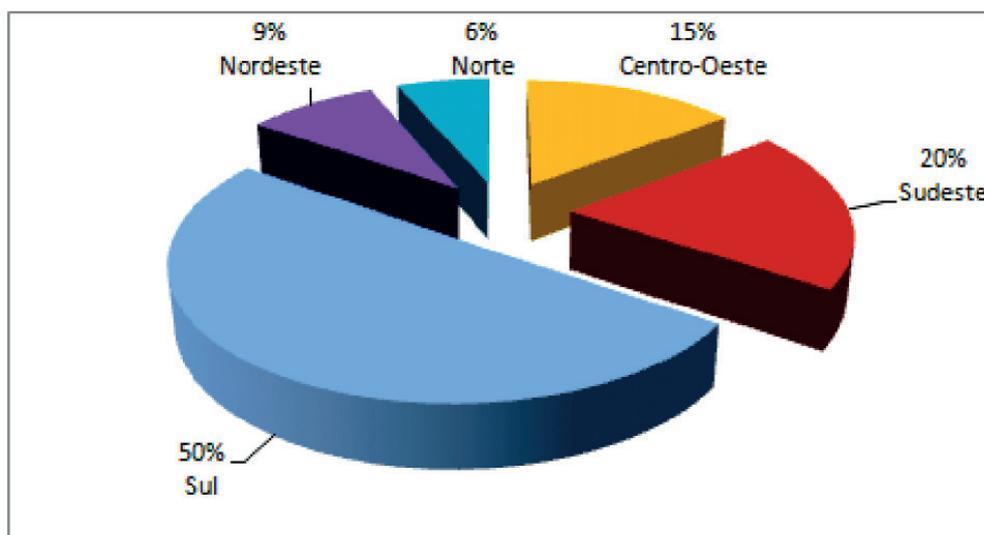


Gráfico 2 – Currículos em EAD por região.

Esses traços nos revelam que pesquisas realizadas no Brasil sobre Otto Peters ainda são pouco difundidas. O foco principal nos leva a crer que está concentrado na região Sul de nosso país.

As teorias de Otto Peters visam uma aplicação de forma fundamentada, se utilizando de fundamentação teórica, dentro de uma teorização concreta, centrada na Educação a Distância. De modo geral, a maioria dos teóricos em nosso país que tratam sobre o assunto, tais como Maria Luisa Belloni, Nelson Pretto entre outros, que já foram mencionados durante nossos estudos, tem sua preocupação voltada para sua dimensão política, ou seja, os modos como tal modalidade de ensino tem sido utilizada e desenvolvida.

As aplicações teóricas de Peters poderiam ser melhores exploradas por teóricos de nosso país, pois, sua teorização nos possibilita fundamentar as reais aplicações da Educação a Distância.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intencionalidade por uma teorização sobre a educação e ensino a distância, tornou o Professor Otto Peters (2004; 2006) uma das grandes referências sobre o assunto no mundo. Sua proposta didático-pedagógica, quando aplicada, independente de fatores sociais ou políticos, esse modelo de ensino e aprendizagem confiável e com bons resultados, se tornando uma solução solidária e igualitária.

Desde sua evolução, várias formas de ensino e educação a distância sofreram modificações, se adequando a realidade de cada momento, muitas vezes, auxiliadas com os meios tecnológicos existentes de cada época. Peters (2006) evidencia vários momentos, em diversos lugares, que nos mostra aplicações consistentes, teorizadas com resultados positivos. Em cada momento e em cada lugar, tiveram suas particularidades. Nem sempre o que teve bom resultado em um lugar correspondeu da mesma forma em outro. No Brasil, a existência de instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, tiveram e ainda tem seu valor. Aqui, a não aplicação de uma política mais séria sobre o assunto acaba ainda gerando um pouco de incerteza sobre essa modalidade educacional.

Peters (2004; 2006) reflete sobre o diálogo, estrutura e autonomia, que se interagem dentro do ensino e aprendizagem a distância. O diálogo, nessa modalidade de ensino, trás a participação dos envolvidos, alunos e professores, que ativa e intensifica a reflexão sobre problemas científicos. Aqui, ele faz com que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem podem trocar experiências, indo além dos meios físicos, utilizando de aspectos psíquicos, chamando a atenção para suas funções didáticas.

Sobre estrutura, o autor vê uma necessidade de se ter uma estrutura mais concreta, onde outros valores possam ser adquiridos à distância, devendo ser

assimilados, de modo reflexivo e interpretativo pelos alunos, pois seria importante não pleitear contra um fortalecimento dos elementos interativos e comunicativos da EAD. As reflexões de Moore também são de grande importância, pois complementa o raciocínio do autor. Moore (2007) considera a estrutura de ensino da EAD, como uma concepção de ensinar e aprender, diferente da concepção de aprendizagem dialógica quanto aos princípios e traços tradicionais de ensino.

O conceito de autonomia discutido por Peters (2004; 2006) nos mostra que, estudantes autônomos inseridos nesse processo de ensino e aprendizagem, devam estar em condições de gerenciar seus estudos, se utilizando de métodos educacionais, que complementam o ensino tradicional.

Pode-se verificar que as aplicações dessa teorização ainda é pouco explorada, muitas vezes, de forma elementar em nosso país, onde poucas pesquisas são realizadas e sua implementação em centros educacionais, poderiam ser melhores utilizadas. Com esses estudos, a intenção é que outros pesquisadores possam ver a possibilidade de enriquecimento sobre o assunto, que aplicado de forma séria, propicia resultados concretos e satisfatórios.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação & Sociedade** vol.23 no.78 Campinas Apr. 2002

_____. **O que é mídia-educação. Polêmicas do nosso tempo.** Autores Associados. 3ª Edição, 2009.

_____. **Educação a distância: estado da arte.** In: Reunião anual da ANPEd, 21, Caxambu. Anais...Caxambu: Anped, 1998.

_____. **Educação a distância. Autores Associados.** 5ª Edição. 2010.

MEC, **Secretaria de Educação a Distância**, Decretos Nº. 5.622, 5.773, 6.303, regulamentadores do EAD.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância, uma visão Integrada.** Cengage Learning, 2007.

PETERS, Otto. **A Educação a distância em transição.** Editora UNISINOS, 2004.

_____. **Didática do ensino a distância.** Editora UNISINOS, 2006.

_____. 2000, **Os conteúdos na reforma, Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Ed. Artimed. Porto Alegre (p.19-70).

RAMA, Claudio **Lá educación superior virtual en América Latina y el Caribe, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina.**

NUNES, Jorge Ramos, <http://www.artigonal.com/educacao-online-artigos/ead-no-brasil-e-em-goias-2786039.html>, acesso em 06/07/2010

http://www.cead.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=3 acesso em 13/03/11

<http://cead.pucgoias.edu.br/cead.html> acesso em 05 de março de 2012.

http://www.ciar.ufg.br/v4/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=10
acesso em 05 de março de 2012.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil: lições de história**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Publicações do INEP - Periódicos, <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>, acesso em 09 de março de 2011.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CONTEXTO DA ESCOLA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Data de aceite: 03/01/2020

Amlton Gonçalves dos Santos

Universidade Federal do Vale do São Francisco,
Juazeiro - Bahia

RESUMO: Este trabalho teve sua origem a partir da disciplina Seminário de Pesquisa II, pertencente à matriz curricular do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III. Traduz-se numa pesquisa bibliográfica com o objetivo de refletir e ampliar as discussões acerca da educação contextualizada na perspectiva do contexto escolar. Assim, propôs um exercício dialógico pautado na contextualização do saber entre o paradigma da educação contextualizada e a pesquisa intitulada “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA”. A partir desses dois elementos construiu-se uma inter-relação, discutindo e refletindo as práticas de educação contextualizada e seus desafios a partir do contexto escolar, abordando os aspectos relacionados à cultura escolar, currículo e avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação contextualizada. Contexto Escolar. Cultura Escolar. Currículo. Avaliação.

CONTEXTUALIZED EDUCATION IN SCHOOL CONTEXT: DIALOGUES AND REFLECTIONS

ABSTRACT: This work originated from the Research Seminar II subject, which belongs to the curriculum matrix of the Graduate Program Master in Education Culture and Semi-arid Territories (PPGESA) of the State University of Bahia (UNEB), Campus III. It is translated into a bibliographic research aiming to reflect and broaden the discussions about the contextualized education from the perspective of the school context. Thus, he proposed a dialogical exercise based on the contextualization of knowledge between the contextualized education paradigm and the research entitled “The School Culture at the Military Police College Alfredo Vianna - Juazeiro / BA”. From these two elements an interrelationship was built, discussing and reflecting the contextualized education practices and their challenges from the school context, addressing aspects related to school culture, curriculum and assessment.

KEYWORDS: Contextualized Education. School context. School culture. Curriculum. Evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se como requisito à disciplina Seminário de Pesquisa

II, pertencente à matriz curricular do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III. Partiu-se de provocações ocorridas durante as aulas acerca de alguns paradigmas que permeiam o âmbito educacional, dando ênfase ao espaço escolar como elemento suscetível a práticas pedagógicas e educativas. Trata-se de um estudo bibliográfico pautado num exercício dialógico e reflexivo que visa à contextualização do saber entre o paradigma da educação contextualizada relacionada à pesquisa intitulada “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA”.

A pesquisa descrita acima teve como lócus de estudo o Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna (CPMAV) e apresentou o contexto das práticas pedagógicas e organizacionais, tendo como objeto de estudo as percepções sobre as implicações da cultura escolar na instituição. Nesse sentido, a pesquisa partiu das concepções de cultura escolar, currículo e avaliação, como condição de compreender os elementos e características próprios da escola, dirigindo o olhar para o interior da instituição escolar, de modo a conhecer sua realidade, seu cotidiano, sua rotina, suas práticas, seus conflitos, seu funcionamento: a vida da escola.

A partir do paradigma da educação contextualizada, buscou-se discorrer sobre os elementos que compõem os modelos educacionais e curriculares, à luz do contexto escolar. A Educação contextualizada vem pensar, refletir e questionar os saberes que constituem os currículos, de modo a interrogar a quem serve determinado modelo educacional e que conhecimentos estão sendo ensinados. Nesse sentido, o paradigma da educação contextualizada compreende que o currículo oficial apresenta-se descontextualizado, colonizador e homogeneizador, na medida em que universaliza os saberes a partir de um contexto “outro”, ou seja, os saberes constituídos de determinada realidade representam um modelo padrão a ser universalizado e apreendido, homogeneizando a diversidade e pluralidade, engendrando na inferioridade e invisibilidade de outros saberes, tradições e culturas, de modo a colonizar os demais contextos (MARTINS, 2004).

A priori, ao propor o diálogo entre os elementos descritos anteriormente, objetivou-se refletir e ampliar as discussões acerca da educação contextualizada na perspectiva do contexto escolar, de modo a apreender e compreender o tipo de educação presente nas instituições de ensino e os desafios da educação contextualizada e, ao mesmo tempo, questionar se há uma educação colonizada ou descolonizada no CPMAV.

Este artigo propôs-se a discutir os desafios que envolvem a educação contextualizada a partir das práticas pedagógicas atreladas ao contexto escolar, acenado para o fato de que se deve pensar a educação numa perspectiva democrática, coletiva, plural, inclusiva, cultural e social. Assim, discorre-se sobre

a ideia de contexto escolar e educação contextualizada e os desafios da educação contextualizada.

2 | DO CONTEXTO ESCOLAR À EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Apresentar um diálogo a partir da pesquisa da cultura escolar no CPMAV predispõe um olhar em direção ao contexto da escola, à sua cultura escolar, sua vida, suas práticas. Tem-se, nesse sentido, um desafio por entender que a escola é um espaço plural e diverso, constituído de sujeitos singulares em sexo, classe, religião, cultura, etc., por isso o conceito de cultura escolar permeia o trabalho, como elemento que contribui na compreensão das características suscetíveis ao contexto escolar.

A priori, partindo do objetivo de contextualização do saber dos elementos descritos anteriormente, precisa-se explicitar a ideia de contexto escolar. Para Carvalho (2010, p.188), o termo contexto diz respeito à “escala tempo-espaço, na qual os sujeitos envolvem-se significativamente com a realidade mais imediata, mais próxima, conhecida, vivida”. Tal conotação permite discorrer que o termo deve estar relacionado a um texto, com um texto ou para um texto, o qual diz respeito a uma região, espaço, tempo, cultura, língua, etc. Nesse sentido, “tudo que cerca o homem é o seu contexto” (CARVALHO, 2010, p.189) e esse contexto diz respeito à cultura, a linguagem, às formas de comunicação e seus signos, perpassa e “compreende regimes de signos, materiais invisíveis, móveis, componentes de subjetividades” (MARTINS, 2004, p.35).

Assim, busca-se adentrar na perspectiva de contexto associado ao âmbito escolar por entender que esse diálogo, essa relação, fornece e permite condições para uma leitura dos espaços que compõem a escola. Dessa forma, a noção de cultura escolar discutida na pesquisa no CPMAV faz-se salutar por conceber a escola detentora de um contexto próprio, que não se limita a transmitir e reproduzir saberes e condutas exteriores a ela, mas que através das normas e práticas vivenciadas no seu interior termina por produzir uma cultura própria da escola. Para Julia (2001, p.10), cultura escolar é “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Tal conceituação depõe para compreensão das práticas pedagógicas, educativas e organizacionais no contexto escolar, de modo a refletir sobre o modelo educacional vivenciado na referida instituição como elemento de colonização ou descolonização.

A proposição de contextualização do saber entre a pesquisa A Cultura Escolar no CPMAV e a noção de educação contextualizada constitui-se como possibilidade à compreensão das nuances que permeiam o modelo educacional vigente, mas para

isso se faz necessário conhecer a realidade de cada instituição. O contexto escolar da pesquisa aludida anteriormente denota características atreladas a uma educação de cunho cívico-militar que preza pelo respeito às normas, conduta e hierarquia, tendo sua oferta destinada a filhos de policiais militares, bem como uma parte à sociedade civil, os quais podem ver nesta uma educação corretiva e vinculada a valores morais “exigidos” pelos regulamentos. Neste trabalho não nos debruçamos sobre a questão de uma educação militar, mas sim na discussão e reflexão acerca do modelo educacional praticado na instituição e se o mesmo diz respeito à concepção contextualizada, descontextualizada, colonizadora ou descolonizadora.

Partiu-se, então, da concepção de educação contextualizada como elemento de valorização da cultura, dos saberes, das tradições e histórias, símbolos e experiências de mundo pertinentes a cada realidade, numa perspectiva de qualificação de ações educativas mais humanas e democráticas. Nesse sentido, a educação contextualizada constitui-se motivada pela crítica ao modelo educacional e curricular padronizado e universalizado que se dirige a todas as direções do território brasileiro. Tal característica educacional pautada na universalidade, objetividade, imparcialidade e neutralidade (princípios e fundamentos do ensino) acaba apresentando um contexto hegemônico por representar os saberes constituídos a partir de uma realidade outra, de outra realidade territorial e regional, os quais passam a ser “consumidos” de forma universal. Assim, os currículos, as práticas escolares, os materiais didáticos e os saberes, de uma maneira geral, são demasiadamente “sem propósito” (em relação a quem consome) e significado por invisibilizar a diversidade e pluralidade de povos, saberes, culturas, tradições, etc., que constituem o território brasileiro e por isso se configura como descontextualizada e colonizadora. Para Martins (2004, p.30) a educação escolar brasileira “é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também, colonizadora, ou seja, ele se dirige hegemonicamente a uma determinada realidade”.

À luz dos elementos apresentados sobre educação contextualizada e a pesquisa sobre a cultura escolar no CPMAV, no que diz respeito à contextualização do saber, traz-se à tona percepções acerca da escolarização naquele contexto escolar a fim de inter-relacionar aspectos do tipo de educação presente na instituição e os desafios ao paradigma da educação contextualizada.

3 | DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR

Todo contexto faz sentido, e esse sentido perpassa o significado que o sujeito constrói sobre a realidade em que está em contato, aquilo que o cerca. Nesse cenário, a educação contextualizada assume papel de destaque por questionar para quem

esse contexto faz sentido. Tal questionamento engendra elementos para discorrer sobre a interpretação dos saberes, das práticas e dos conteúdos (re)produzidos e vivenciados no contexto escolar, de modo a compreender a quem determinado currículo faz sentido. Assim, as práticas de educação contextualizada não devem ser compreendidas como uma imposição contextual, mas sim como um processo democrático, que compreende a escola como um espaço de disputas sócio-políticas, de relações culturais e sociais diversas, na medida em que parte do afã de desvelar as práticas externalistas que compõem os projetos educacionais dentro das escolas.

Para não cair em práticas que definam a educação contextualizada como imposição contextual, deve-se propor no espaço escolar conversas para construção de um ambiente mais humano, de modo a escutar todas as partes a fim de desenvolver a ideia de contextualização, cientes das resistências e negativas às novas ideias, principalmente se estas forem impositivas, sem diálogos. Nesse sentido, o primeiro desafio da educação contextualizada perpassa a aceitação e compromisso para com a proposta, de modo a envolver a todos no trabalho de recontextualização. Para Silva (2010, p.4) “a educação contextualizada deve emocionar a muitos; sem emoção não há paixão, e sem paixão não há compromisso”. As pessoas precisam acreditar, aceitar e se comprometer com a ideia proposta para que a educação contextualizada possa acontecer.

De início, deve-se explicitar que, ao propor uma educação contextualizada, não se quer excluir ou abdicar dos saberes constituídos historicamente pela humanidade em detrimento aos saberes locais, regionais, de cada realidade, mas sim soerguer os conteúdos, saberes e cultura invisíveis e marginalizados pelos conteúdos colonizadores, trazer para dentro da escola as questões locais e pertinentes a realidade dos sujeitos, à luz de uma dialogicidade entre saberes, de modo a não negar nem usurpar nenhum saber.

Portanto não se trata de estabelecer um ressentimento bairrista ou fazer inverter a situação de colonização simbólica: o colonizado virar colonizador e vice-versa. Não se trata disso. Trata-se de construir questões pertinentes não apenas no âmbito “regional” ou local; trata-se de legitimar as lutas por reconhecimento que os sujeitos já sustentam. (MARTINS, 2004, p.34)

Nesse sentido de educação contextualizada, pode-se conceber que contextualizar é um processo de descolonização, na medida em que permite “reconstruir vizibilidades e dizibilidades instituídas, e de permitir que os “Outros”, excluídos da “narrativa hegemônica”, recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões” (MARTINS, 2004, p.34). Tal percepção de contextualização perpassa também os construtos e abordagens teóricas, bem como as propostas educacionais elaboradas pelos “especialistas” e “intelectuais” que em grande parte estão associados às editoras e a indústria de materiais didáticos. Assim, contextualizar a

educação perpassa por reconhecer as particularidades de cada realidade e admitir como pertinente a tematização dos seus fluxos, saberes e cultura nas salas de aula.

Diante do desafio do compromisso com a educação contextualizada, devemos nos perguntar: que escola e educação queremos? Tal questionamento nos remete ao contexto do CPMAV, de modo a retornar a proposta de contextualização do saber. Para tal, inicia-se a discussão e reflexão a partir do currículo da escola, o qual também denota um dos desafios da educação contextualizada. “O currículo é uma construção social” (SILVA, 2015, p.148) constituído em torno de significações que se tornaram consolidadas na medida em que “o que a escola faz é uma interpretação de uma partitura que se escreve fora dela, não pelos atores que atuam no seu seio” (SACRISTÁN, 1998, p.144). Nesse ponto de vista, o currículo cria e produz significados sociais.

O contexto curricular do CPMAV está alicerçado nos padrões exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, pautado no desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Este mesmo documento (PPP), diz que o currículo “revela intencionalidade, valores, visão de mundo e escolhas que se faz sobre qual cidadão se deseja formar”. Ainda acrescenta que o contexto curricular da instituição pauta-se no princípio da “disciplina”, aportado nos valores de “honra, retidão, hierarquia e cidadania” e apresenta-se em três linhas contemplando o ensino fundamental regular do 6º ao 9º ano, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

Como apresentado anteriormente, o currículo do CPMAV constitui-se consoante a elementos normativos os quais depõem para um modelo curricular oficial e padronizado que se universaliza (em sua maioria) nas escolas do território brasileiro. Diante desses elementos, pode-se discorrer que a proposta curricular desta instituição aponta numa educação descontextualizada e colonizadora. Tal visão tronar-se mais explícita ao refletir sobre a grade de disciplinas ou componentes curriculares, apresentados no PPP, as quais contemplam o plano da base nacional comum, dividida em três áreas: a) Linguagens, códigos e suas tecnologias; b) Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e c) Ciências humanas e suas tecnologias. Acrescenta-se ainda o ensino de línguas estrangeiras e instrução militar (disciplina característica da estrutura cívico-militar da instituição) que compõe a matriz curricular do CPMAV. As referidas áreas estão direcionadas para a missão de “preparar os jovens para o mercado de trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (PPP, p.25).

Percebe-se que o contexto curricular do CPMAV denota um padrão hierárquico das disciplinas, o qual se evidencia a partir da carga horária atribuída a cada matéria, principalmente tomando como exemplo sua matriz curricular do ensino médio, que

está composta de 18 (dezoito) disciplinas, sendo 15 (quinze) pertencentes à base nacional comum e 3 (três) como parte diversificada, na qual podemos discorrer sobre a ênfase dada ao ensino da língua portuguesa (600 horas anuais) e ao ensino da matemática (matemática I e II, 480 e 240 horas anuais). Este elemento hierárquico explicitamente responde ao contexto educacional que vigora no território nacional e que demonstra os padrões normativos e avaliativos, numa visão quantitativa do processo ensino-aprendizagem suscetível às avaliações internas e externas à escola como um todo (alunos, professores, escola, etc.), bem como os exames do tipo ENEM e vestibular.

Embora a matriz curricular do CPMAV possa apresentar características pertinentes a uma educação descontextualizada, a mesma discorre a partir de objetivos que pressupõe condições para inserção de práticas de educação contextualizada. Estes objetivos, que também compõem o PPP da instituição, acenam para um currículo que não se restringe apenas aos conteúdos disciplinares, mas sim atento aos valores, às concepções de mundo e aos conhecimentos prévios do educando. Nesse sentido, destacam-se os objetivos de contextualização dos conteúdos com a realidade dos alunos, o respeito aos conhecimentos prévios, contextualização histórica e crítica dos conteúdos que se inserem aos princípios militares consoantes à construção de valores suscetíveis às regras sociais, aos direitos do outro e a vida solidária e disciplinada. Tais objetos estão pautados nos pilares de aprender a aprender, aprender a fazer, a prender a conviver e aprender a ser, conforme PPP.

Uma reflexão a partir da cultura escolar sobre o currículo do CPMAV, tomando a concepção de Forquin (1993, p.167) como “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, ‘normalizados’, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização”, nos permite discorrer que o contexto curricular, embora apresente elementos, na proposta, de práticas de educação contextualizada, não contempla estas nas relações cotidianas, na rotina da instituição. Este entendimento poderia confirmar-se a partir de uma investigação de observação, a fim de discorrer sobre o que Goodson (1995) chame de dicotomia entre o currículo escrito (oficial) e o currículo real (currículo como prática, vivo), que não é o foco deste trabalho. É nesse sentido que dispomos o currículo como um desafio à educação contextualizada, que perpassa uma ressignificação do currículo oficial, padronizado e universalista, bem como fazer com que esta construção não seja um mero plano, proposta, ou invenção teórica e escrita, mas sim transformar o que está escrito em realidade, em prática. É fazer do que está escrito, contexto; que se torne contexto.

Continuando ainda na proposta de contextualização do saber, outro elemento importante nesta construção é a noção de avaliação, principalmente a avaliação externa. Faz salutar explicitar o porquê da ideia de avaliação na reflexão e discussão entre a pesquisa no CPMAV e a educação contextualizada. Ocorre que ao se debruçar

na escolha do lócus da pesquisa, optou-se por uma instituição pública da cidade de Juazeiro – BA, contudo precisava-se de um critério de seleção, escolha. Dessa forma, buscou-se respaldo nos resultados do ENEM divulgados pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), o qual naquele ano apresentou o CPMAV como melhor avaliado entre as instituições públicas do município. Diante deste contexto, ao abordar a questão da avaliação, retornamos a problemática sobre o que queremos da escola. Isso porque diversas vozes e bibliografias versam sobre um caos e o fim da escola. Contudo, entendemos que se há um caos na escola, este é reflexo do caos que está dentro da sociedade. Por conta deste caos, muitos pais veem no CPMAV o modelo de educação e escola que querem, por esta trazer em seu seio características que respondem ao disciplinamento, hierarquia e respeito às normas e uma conduta e valores sociais desejáveis, atrelado a isto, também há o respaldo quantificável nas avaliações de acesso ao ensino superior (ENEM) e sua posição no índice de qualificação institucional do INEP.

Como já vimos anteriormente, a matriz curricular do CPMAV responde ao contexto padronizado de educação nacional, que embora traga em seu interior elementos de contextualização, os quais advêm também dos PCNs e da LDB, estão mais próximas do modelo de educação colonizadora. O referido currículo responde mais às características da avaliação externa denominada Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) do que a um modelo de educação contextualizada. Nesse sentido, concebemos que o currículo do CPMAV está atrelado a uma forma de escolarização, e aqui nos referimos a noção de forma de escolarização definida por Chapoulie e Briand (1994, p.29) que diz respeito a “teorias indígenas da escolarização as quais prescrevem a clientela e as finalidades de uma parte do sistema escolar – tipo de estabelecimento ou série de escolarização”, que tem como finalidade desenvolver comportamentos e ao mesmo tempo submeter a condicionantes de uma avaliação padronizada, a qual é aplicada em todo território nacional. Assim, respondendo à padronização do currículo oficial, as avaliações institucionais, e aí não discorremos apenas sobre o ENEM, mas também sobre uma diversificada seara de avaliações reverbera uma educação descontextualiza nos cânions do contexto escolar e dessa forma cabe-nos refletir se é o currículo, como modelo universal, que produz este efeito nas avaliações ou vice-versa.

As conotações aqui expostas sobre avaliação apresentam-se como desafio à educação contextualizada. Este desafio perpassa o fato de que “a avaliação passou a ser o mecanismo utilizado para excluir aqueles que diferiam dos padrões com os quais a escola estava acostumada a lidar” (CATANI e GALLEGOS, 2009, p.32-33) e ao mesmo tempo realimentando a colonização dos saberes, invisibilizando a diversidade e pluralidade e consumando a legitimidade de um padrão dominante e impositivo de saber. Nesse sentido, a educação contextualizada assume o desafio de

refletir sobre uma avaliação mais humana e democrática que respeite a diversidade e pluralidade de saberes traçando sua crítica ao que podemos chamar de cultura das provas ou exames, a qual se configura como mecanismo de aprovação ou reprovação e exclusão ou inclusão, e na mesma medida traçar uma dialogicidade acerca dessas avaliações.

Ao falar de uma dialogicidade, trago à tona uma questão que surgiu durante uma conversa informal com uma ex-aluna de uma escola que aderiu a proposta de educação contextualizada, refiro-me à Escola Rural de Massaroca no município de Juazeiro - BA, a qual me relatava da importância das práticas vivenciadas na escola e como estas tinham sentido e significado, além desenvolver um senso de valor e pertencimento. Contudo, sua fala foi mais além ao externar que durante sua mudança para outra instituição de ensino, foi acometida de sofrimento por não se adaptar ao modelo de educação praticado. A partir deste relato, tem-se como desafio à educação contextualizada uma prática dialógica que possa conceber elementos de inter-relação na dicotomia entre as práticas de contextualização e os modelos padronizados e universais de educação e avaliação.

Antes de finalizar este tópico dos desafios à educação contextualizada, não podemos deixar de fora da proposição de contextualização dos saberes considerações acerca do papel do professor e sua relação com os alunos. A priori, descreveremos a relação professor-aluno no contexto do CPMAV, onde na sala de aula o professor é autoridade máxima e todos devem respeito. A partir das normas que regem o comportamento dos alunos, há uma instrução, um elemento militar, a qual os alunos devem submeter-se: a ação de prestar continência aos seus educadores. O não cumprimento dessa norma incide em desobediência, falta que desabona a conduta do aluno e discorre em penalidades disciplinares. Tal conjuntura abre margem a uma interpretação que pressupõe uma relação colonizadora a partir das normas da instituição.

A vertente da educação contextualizada pressupõe uma relação professor-aluno pautada numa ação de democracia, onde o professor não deve se colocar como superior ou inferior, mas como um construtor de aprendizagem numa inter-relação com seus alunos. O professor ensina e aprende ao ensinar. Sua prática deve ser uma ação motivadora de transformações sociais, pautada na emancipação e autonomia dos estudantes num processo de descolonização do saber, a partir de um currículo dialógico no qual o professor valorizará os saberes e os temas locais que fazem parte da realidade dos seus alunos. Nesse sentido, o desafio da educação contextualizada perpassa pela motivação dos professores para o compromisso com a proposta educacional, atrelada a uma formação continuada, de modo a contextualizar os conteúdos em sala de aula, explorando os saberes locais nas suas ações pedagógicas e valorizando a vivência dos alunos. É possibilitar uma relação

professor-aluno que dê conta de possibilitar a construção de uma visão crítica e transformadora, que através da transposição didática possa transformar as coisas do mundo, da realidade dos seus alunos em coisas didáticas. É transformar um objeto do mundo em objeto de sala de aula. O desafio da educação contextualizada frente à relação professor-aluno é promover o respeito mútuo, onde não há superior ou inferior, não há saber inferior ou superior.

Até aqui, propôs-se realizar a contextualização do saber entre a pesquisa “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA” e a Educação Contextualizada, trazendo algumas categorias da pesquisa (cultura escolar, currículo e avaliação) e como estas se configuram como desafios ao paradigma da educação contextualizada. Tem-se ciência também que os desafios alheios à educação contextualizada não se resumem a esses e que este trabalho jamais daria conta de tal dimensão, mas aqui se tentou discutir elementos que possam levar a reflexões acerca da temática, bem como um olhar dessa a partir do contexto escolar, de modo a contribuir na produção de novas discussões sobre o tema.

4 | CONCLUSÃO

As discussões, diálogos e reflexões propostas neste estudo contribuem para ampliar a necessidade de se pensar as práticas pedagógicas e organizacionais na perspectiva do contexto escolar, da realidade escolar e as implicações que surgem acerca das propostas educacionais externas à escola, impostas e descontextualizada com os saberes e temas locais. Nesse sentido,

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p.167)

Concebe-se que a contextualização do saber não se resume apenas à relação aqui elencada (Educação Contextualizada e a Pesquisa “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna”). Ela deve perpassar as propostas político pedagógica da escola, o currículo, os conteúdos, os materiais didáticos, as práticas docentes, etc. Assim, “contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar” (Silva, 2010, p.24).

Com relação ao que se foi proposto, demonstrou-se que o contexto escolar do CPMVA apresenta não propriamente uma educação militar pura, mas elementos desta e que, embora se aproprie de objetivos suscetíveis à ideia de

contextualização, os quais estão contidos na base do seu PPP e do seu currículo, representam apenas uma resposta à LDB e aos PCNs, configurando-se como um modelo de texto prescrito. Apesar do seu modelo educacional, compreende-se a(s) prática(s) de uma educação colonizada que se inter-relaciona às suas normas e regulamentos engendrando num processo de ensino-aprendizagem vinculado ao contexto educacional descontextualizado que predispõe um currículo padronizado e universalista atrelado a conteúdos fragmentados. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e educativas desta instituição caminham no padrão objetivo e universalista de educação presente no território brasileiro não dialogando com o paradigma da educação contextualizada, embora já contemple a proposta em seus documentos internos.

Entende-se que tanto a educação contextualizada quanto o contexto escolar são fronteiras movediças, sempre se deslocando e movendo-se de acordo com seus interesses, onde os indivíduos não são os mesmos ao mesmo tempo e obedecem ao seu contexto, que mesmo sendo um contexto outro passa a ser sua realidade. Por isso falou-se anteriormente que todo contexto faz sentido, mas ainda se sustenta a pergunta: sentido para quem? É ao questionar a realidade, o contexto, que a educação contextualizada faz-se pertinente num movimento de prática educativa que “parta da realidade dos sujeitos; parta da riqueza, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas” (MARTINS, 2010, p.58) e ao mesmo tempo engendre em práticas de ensino aprendizagem dialógicas “através da união e inter-relação das áreas do conhecimento, de forma que não se fragmente nem se segmente em gavetas os saberes produzidos até então pela humanidade” (LINS et. al, 204, p.100).

Por fim, a contextualização do saber aqui apresentada como reflexão das práticas pedagógicas e organizacionais à luz do contexto escolar reverbera a necessidade de uma educação dialógica, pautada na inter-relação de saberes, democrática e contextualizada às realidades diversas em sua pluralidade. Trata-se de uma educação contextualizada como elemento de ressignificação ao modelo educacional universalista, descontextualizado e colonizador.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Governo do Estado. **Plano Político Pedagógico do COM Alfredo Vianna**. Disponível em: http://www.pm.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=170&itemid=782. Acesso em: 20 de Nov. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o Enem**. Disponível em: <[HTTP://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem](http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem). Acessado em 25 de setembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº**

9394, de 20 de Dezembro de 1996.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A contribuição da Educação Contextualizada para a relação Natureza, cultura e território no Semiárido Brasileiro. *In*: REIS, Edmersosn dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/UNEB / NEPEC-SAB / MCT-INSA, 2010.

_____. A emergência da Lógica da “Convivência Com o Semi-Árido” e a Construção de uma Nova Territorialidade. *In*: RESAB, Secretaria Executiva da (Org). **Educação para Convivência com o semiárido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro, BA: Gráfica Franciscana, 2004.

CATANI, Denice Barbara; GALEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. **Educação & Sociedade**, nº 47, abril/94.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, 2001. p. 9-45.

LINS, Claudia Maria A.; SOUZA, Edineusa Ferreira; PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educação para Convivência com o Semi-Árido – A proposta de Elaboração de um livro didático. *In*: RESAB, Secretaria Executiva da (Org). **Educação para Convivência com o semiárido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro, BA: Gráfica Franciscana, 2004.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para convivência com o Semi-Árido. *In*: RESAB, Secretaria Executiva da (Org). **Educação para Convivência com o semiárido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro, BA: Gráfica Franciscana, 2004.

_____. Educação contextualizada: da teoria à prática. *In*: REIS, Edmersosn dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/UNEB / NEPEC-SAB / MCT-INSA, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4º Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação Contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. *In*: REIS, Edmersosn dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III / UNEB / NEPEC-SAB / MCT-INSA, 2010.

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior: Contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no Semi-Árido Brasileiro**. Campina Grande – PB, EMBRAPA / INSA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REIS, Edmerson dos Santos; PINZOH, Josemar Martins (Orgs). **O Paradigma Cultural: interfaces e conexões**. 1º ed. Curitiba – PR, CRV, 2016.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL: OLHARES, SENTIDOS, FALAS E PERCEPÇÕES INFANTIS

Data de aceite: 03/01/2020

Kenia dos Santos Francelino

CRIARTE-UFES

keninhamel2017@gmail.com

Katscilaine dos Santos Francelino

SEMED- Guarapari

katyfrancelino@bol.com.br

RESUMO: Com o intuito de analisar as experiências, percepções e os sentidos produzidos cotidianamente pelas crianças inseridas no contexto da educação infantil em tempo integral, este estudo apresenta como objetivos específicos compreender como as políticas de educação infantil têm percebido essas crianças e seus modos de viver a infância nesse tempo e espaço de oferta em tempo integral, bem como, conhecer os tempos e espaços das/com as crianças na educação infantil em tempo integral que (des)favorecem seu estar no mundo. Apresenta como proposta a imersão investigativa numa das instituições participantes da pesquisa *O “tempo integral” na Educação Infantil: uma análise de suas concepções e práticas no estado do Espírito Santo*. Caracteriza-se por uma pesquisa do tipo etnográfico cujas estratégias metodológicas para a coleta de dados dar-se-ão por meio de diário de campo do pesquisador, relatos das crianças,

diário imagético e portfólio digital, entrevista semiestruturada com representantes da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pelas escolas de educação infantil em jornada de tempo integral e Conselheiros, além de análise dos documentos que normatizam tal processo e o Plano Municipal de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Tempo integral. Percepções infantis.

Durante décadas a educação infantil tem se configurado como um espaço de lutas, conquistas e contrapontos. Amparada pela Constituição de 1988, a LDBEN de 1996, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 5/2009 LDBEN, ela consiste na primeira etapa da educação básica, tendo como alguns de seus deveres: assegurar condições adequadas de infraestrutura e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, garantindo sua proteção, cuidado e educação; reconhecer as especificidades e singularidades infantis, num contexto que tome como referência as interações e brincadeiras; organizar materiais, espaços e tempos que assegurem a indivisibilidade das dimensões expresso-

motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; ampliar a jornada integrada ao currículo, de forma a não fragmentar ou pulverizar as ações nas unidades de ensino, garantindo experiências significativas para crianças que associem o cuidar e o educar, buscando a qualidade do tempo; promover o direito da vivência da infância em sua plenitude nos espaços das instituições educativas e em outros espaços articulados nas cidades; adequar as condições necessárias para alimentação, sono e banho, que atendam às necessidades e especificidades das crianças, assegurando um ambiente acolhedor, estimulante e seguro (apud OLIVEIRA, 2016. p. 95).

Sarmiento (2015), em suas categorias de análise, define que, o *princípio cívico do bem-estar* baseia-se na lógica de ação dos direitos da criança. Assim, a educação da infância em tempo integral poderá posicionar-se como um tempo integral de acesso das crianças a bens essenciais e a condições de usufruto do espaço-tempo promotores de equilíbrio, conforto, desenvolvimento, acolhimento, afeto, satisfação pessoal, espaços de lazer e de fruição livre, proteção contra todo tipo de negligências ou maus-tratos, acesso à informação e atendimento da sua opinião, conhecimento, experiência, promoção das capacidades expressivas, assim como relações incluídas e prazerosas.

Diante de alterações legais, de concepções e interesses sociais ao longo da história, as crianças foram ouvidas e tiveram seus pontos de vistas considerados como disparadores para outras novas mudanças? O amparo legal de fato legitima, respeita e reconhece as crianças que freqüentam a educação infantil em jornada de tempo integral enquanto sujeitos de direitos? Sob a ótica da criança, que lugar é esse constituído e que se constitui, aonde ela chega a passar até 10 horas do seu dia? Como se dá a organização desses tempos e espaços? Quais as relações de afeto são gestadas nesses tempos e espaços, a partir das culturas infantis e das culturas adultas?

Diante dos problemas levantados e de tantos outros a serem tratados em pesquisas futuras, instiga-se, nesta investigação, analisar as percepções e os sentidos produzidos cotidianamente pelas crianças inseridas no contexto da educação infantil em tempo integral. Apresenta como objetivos específicos conhecer os tempos e espaços das crianças na/da educação infantil em tempo integral que (des)favorecem seu estar no mundo, bem como, compreender como as políticas de educação infantil têm percebido essas crianças e seus modos de vida nesses tempos e espaços de oferta em tempo integral.

Apresenta como proposta a imersão investigativa numa das instituições participantes da pesquisa intitulada *O “tempo integral” na Educação Infantil: uma análise de suas concepções e práticas no estado do Espírito Santo*, realizada no período de 2013/2014 por meio do Termo de Cooperação Técnica entre o MEC/

SEB/COEDI e a Universidade Federal do Espírito Santo, com financiamento do FNDE. É um estudo do tipo etnográfico que tem como características a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Segundo André (2002, p.38), “o que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados”. Nestes termos, algumas estratégias metodológicas para a coleta de dados dar-se-ão por meio de diário de campo do pesquisador, relatos das crianças, entrevista semiestruturada com representantes da educação infantil em jornada de tempo integral da Secretaria Municipal de Educação e Conselheiros, análise de documentos que normatizam tal processo, além do Plano Municipal de Educação.

Com o intuito de acompanhar os “olhares e falas” das crianças inseridas no contexto da educação infantil em tempo integral e, analisar as percepções e os sentidos produzidos por elas, pretende-se *viver com elas* nesse cotidiano de múltiplas experiências de ser e estar no mundo, em seus tempos e espaços institucionais.

Corroboramos com Woods (1999, p. 17) quando nos diz que,

A etnografia, ao enfatizar o respeito pelo mundo empírico, penetrando diversas camadas de significados, facilitando o “tomar o papel do outro” e ao definir as situações mediante uma perspectiva processual, constitui a metodologia ideal para uma tal abordagem, bem como para tentar compreender a “arte do ensino”. Sua prática é tanto uma ciência como uma arte. Trata-se de uma abordagem aberta, não predeterminada, de caráter mais indutivo do que dedutivo, com a teoria construída e baseada nos dados.

A princípio, tem-se como intenção ter como atores crianças com idades distintas, que tenham mais de dois anos de vivências em tempo integral. Deste modo, a pesquisa do tipo etnográfico propicia situações de se captar, pelas falas das próprias crianças, seus mundos sociais e culturas infantis. Segundo Quinteiro (2002), por favorecer sua escuta e possibilitar a realização da pesquisa com elas e não apenas sobre elas, a etnografia é um recurso metodológico privilegiado para pesquisa com crianças.

Além dos colaboradores citados acima para a coleta dos dados que direcionarão os caminhos e categorias de análise a partir da intenção desta pesquisa, a grande aposta está nas falas dessas crianças no que tange suas culturas infantis, experiências e modos de se ver enquanto sujeitos, de ver o mundo e as realidades as quais está inserida. Apesar do objeto desta proposta de investigação estar relacionado com a educação infantil em jornada de tempo integral, essas crianças são sujeitos que vivem outras situações sociais para além dos muros escolares que a constitui como ser social.

Ao reconhecer que elas usam várias linguagens para expressar suas ideias,

sentimentos, percepções e emoções, por meio de brincadeiras e expressões corporais (FRANCELINO, 2010), propõem-se registros por webfólio que se constitui por um portfólio eletrônico disponibilizado pela Internet, podendo ser utilizado tanto em educação presencial quanto na virtual. Sua estrutura permite registrar tanto o processo quanto o produto das aprendizagens que ocorrem na escola (HERNANDEZ, 2000).

Outra técnica é o diário imagético que consiste na possibilidade da criança expressar-se, por meio de imagens.

Araújo (2015) afirma que as consequências da tradição assistencialista ainda permanecem como um potente componente de promoção das experiências do atendimento em tempo integral, sobretudo nas creches. A continuidade dessa concepção tem prejudicado a experiência da educação infantil como primeira etapa da educação básica, pois a ampliação do tempo nas instituições de educação infantil, muitas vezes, constitui-se pelo viés das promessas no âmbito das políticas e das reivindicações familiares ou bem como pelo viés da representação do modelo do ensino fundamental. A autora ressalta que

É por meio da afirmação de direitos que a noção de tempo integral na educação infantil se espalha por diferentes modos, mas é, sobretudo, a partir do reconhecimento das crianças econômica e socialmente desprivilegiadas que a sua oferta parece encontrar na atualidade, maior acolhida e representação no contexto escolar (ARAÚJO, 2017, p.77).

Fernandes (2007) considera que as tensões existentes entre o exercício dos direitos de proteção e de participação infantil são constantes e de uma complexidade acentuada, tendo em vista que apóiam perspectivas quase antagônicas: *“por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades; por outro, uma aceção da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afectam as suas vidas”* (FERNANDES, 2007, p. 246).

Sarmiento (2008) nos salienta que as crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais. As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito, sendo as mesmas, vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem.

Nessa linha de análise e em consonância com a concepção de criança enquanto ser social considera-se que,

As crianças, como atores sociais, são capazes de expressar seus sentimentos acerca das experiências vividas no tempo integral, mas o fazem também sob forte influência e em estreita relação com o poder e autoridade dos adultos. Assim, faz-se necessário compreender a criança “[...] não como uma unidade isolada, mas

inserida numa realidade social cujas estruturas a influenciam, mas são também por ela influenciadas, e que considerem os seus contextos de vida como inerentemente sociais, fluidos e dinâmicos [...]” (FERNANDES, 2009, p. 114).

Em suas pesquisas, Rodrigues (2012) considera que, um dos grandes desafios da escola é ter tempo para viver, ou seja, compreender o tempo da criança, o “tempo-infância”. E, além disso, para a autora, é preciso ter em mente as crianças reais, que têm direito a viver suas experiências e, sobretudo, refletir sobre o que representa para elas passar mais de dez horas do seu dia dentro de uma instituição.

[...] busca-se construir uma escola em que o tempo seja vivido de uma maneira em que haja tempo para falar, tempo para ouvir, tempo para sentir, tempo para cantar, para respirar, uma roda de pipoca com chimarrão, com direito a risadas de bocas lambuzadas de infância, que marca, me transforma, me humaniza. Um tempo diferente, urgente e que as crianças saibam como é vivê-lo. Nós adultos que não as permitimos viver, ensinamos a elas outros tempos, negamos a elas viver o “tempo-infância”, pois nele cabe tudo (RODRIGUES, 2012, p. 87).

Em seus estudos, Sarmiento (2008) salienta que a Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objetivo de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que tem os adultos e as crianças, sendo essa relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2008, p.24).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 37-39.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Tempo integral na educação infantil: uma virtude pública? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, ano 12, v. 19, n. 42, p. 13-28, jul./dez. 2015.

_____. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos das crianças. In: ARAÚJO, Vania Carvalho (Org.). **Educação infantil e jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015. p. 61-89.

_____. Vania Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação infantil e jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015. p. 19-59.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SE, 2010.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

FERNANDES, Natália. O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de e SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin. 2007. p. 245-275.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOUREIRO, Kenia dos Santos Francelino. **O movimento corporal: sua importância na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física para a Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

OLIVEIRA, Telmy Lopes de. **Educação infantil em tempo integral nos municípios de Serra e Vila Velha: os planos municipais em destaque**, 2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002 a.

SARMENTO, Manuel Jacinto Infância, exclusão social e educação para cidadania activa. Movimento. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, n. 3, p. 17-40, maio 2001. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/78>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 17-39.

_____. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 12, v. 19, n. 42, jul./dez. 2015. p. 29-44.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Portugal: Ed. Porto, 1999.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCÊNCIA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de aceite: 03/01/2020

Kenia dos Santos Francelino

CRIARTE-UFES

keninhamel2017@gmail.com

RESUMO: Esta investigação busca identificar, analisar e compreender as práticas de formação continuada de um professor dinamizador de Educação Física, que atua na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Vitória/ES, investigando os significados presentes nessas práticas, relacionado-os com o desenvolvimento profissional do professor. Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, fez-se necessário mergulhar na realidade estudada e identificar, também, algumas questões circunscritas quanto às concepções sobre criança, educação, cuidado e aprendizagem que estão sendo levadas em consideração pelas unidades de Educação Infantil e pelos professores dinamizadores nas práticas de formação continuada, bem como de que maneira esse professor se reconhece como profissional. Na escolha do lugar e do sujeito colaborador, utiliza instrumentos convergentes com a natureza de uma investigação qualitativa (ANDRÉ, 2002; 2007) buscando um docente que apresentasse, além de uma visão mais ampliada de formação

continuada, práticas dessa formação que fossem pensadas e construídas para além das propostas de formação oferecidas pelos gestores. Ao longo das investigações, foram configurados três eixos de diálogo com as informações advindas do trabalho de campo: a formação continuada, a Educação Física e a Educação Infantil, evidenciando as recorrências e singularidades que favorecessem a compreensão dessas práticas de formação e seus significados nas relações do professor consigo mesmo e com os outros, com os seus registros e com as crianças. Com base nas investigações, buscamos identificar – por meio de registros do caderno de campo, das conversas informais, das entrevistas, dos planejamentos individuais e coletivos, da materialização desses planejamentos, da oficina ministrada pelo professor colaborador, da análise dos registros pessoais e dos artigos publicados por ele – recorrências e singularidades que favorecessem a compreensão dessas práticas de formação continuada e seus significados, relacionando-as com o seu desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, práticas de formação continuada, docência.

Iniciamos uma possível interface com o nosso objeto de estudo por meio de três

temáticas que emergiram do trabalho de campo: infância, docência e formação de professores. Tais temáticas foram surgindo paralelamente ao trabalho de campo, em diálogo com literaturas e fruto de inquietações advindas do lugar e do contexto pesquisado.

No cenário da infância, é lugar comum falar de crianças como sujeitos de direitos; de cultura(s) infantil(is); de brinquedos, brincadeiras e brincar; de educar e cuidar, bem como de pedagogia. Kramer (2006) encontra, na obra de Walter Benjamin, contribuições significativas relacionadas com a cultura infantil e a infância. Para ele, as crianças “fazem história a partir do lixo da história”, o que as aproxima dos inúteis e dos marginalizados, uma vez que os brinquedos, de modo geral, documentam a maneira como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança. Há brinquedos oferecidos pelos adultos à criança que permitem a ela desenvolver a sua fantasia e, em contrapartida, outros são simplesmente impostos por eles. Em ambas as situações, a resposta da criança se dá por meio do brincar, pelo uso do brinquedo, assim, como pelas suas escolhas particulares (BENJAMIN, 1984, p. 14).

A criança, quando brinca cria e recria possibilidades outras de significar e ressignificar o que está à sua volta, considerando situações, pessoas ou brinquedos-objetos. Sua imaginação e fantasia fazem com que “seu mundo” seja encantado e mágico, onde tudo é possível, de acordo com suas interferências e vontades. Afinal, a criança, ao brincar

[...] quer sempre saborear de novo a vitória da aquisição de um saber fazer, incorporá-lo. Enquanto que [...] o adulto percorre esse caminho em sentido inverso, porque no brincar está a origem do seu gestual cotidiano [...], uma vez que [...] nossos hábitos são “formas petrificadas da nossa primeira felicidade, do nosso primeiro terror” (BENJAMIN, 1984, p. 14).

Nessa lógica, a cultura infantil é considerada como criação e produção, pois as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura na qual estão inseridas, tendo possibilidades de socializar e interpretar conhecimentos, remetendo-se ao seu espaço e tempo.

Ao manipular artefatos, na tentativa de explorar, conhecer e descobrir o mundo do qual fazem parte, as crianças, atuando sobre objetos, normalmente os liberam de suas utilidades, atribuindo significados diversos às coisas, fatos e artefatos. A essa perspectiva de recriações e ressignificados consiste o potencial da brincadeira, característico da ação infantil, compreendida como experiência da cultura.

A criança pensa e interpreta o mundo que a cerca de modo muito particular. Mesmo que essas formas de representação e simbolização façam parte de um modo muito peculiar de interação com as realidades sociais, elas demonstram uma presença cívica nos diferentes tempos e espaços que ocupam, nas diversas manifestações de linguagens e nos seus diferentes enfrentamentos com a ética e a

moral criadas pelos adultos (ARAÚJO, 2005).

Neira (2008) reconhece as crianças como sujeitos sociais e historicamente marcados pelas contradições da sociedade em que estão inseridas. Elas são cidadãs, são pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

Dentre as conquistas legais relacionadas com os direitos da criança, podemos destacar, na Constituição Federal, o art. 7º, XXV, que assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas desde o nascimento até os cinco anos de idade, em creches e pré-escolas.

Já na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Infantil aparece como parte integrante da educação básica, tendo participação inclusive no repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Outro aspecto relevante aos direitos da criança, quanto à sua organização em espaços organizados pelo Sistema, remete-se à transferência da responsabilidade pelo atendimento dessa clientela em alguns municípios do Brasil, passando da Assistência Social para a área educacional (LDB. nº. 9.394/96).

A partir do momento em que espaços educacionais são pensados e organizados para o atendimento de crianças da pequena infância, surgem as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, tornando-se imprescindível refletir sobre um determinado recorte da Pedagogia, de maneira a aproximar-se das particularidades que estão presentes no campo da intervenção educacional para a pequena infância (BARBOSA, 2006).

A Pedagogia da primeira infância difere-se de outros campos pedagógicos em detrimento da ênfase dada a questões relacionadas com o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas e culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam ou andam e necessitam estabelecer outras formas não verbais ou não convencionais de comunicação, bem como as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brincar e o jogo, entre outros, podendo dar conta das especificidades e diferenciações relativas ao cuidado e à educação de crianças bem pequenas. Além das características enunciadas, ela necessita constantemente refletir acerca do contexto onde é produzida a educação da pequena infância, fazendo-se necessário o estabelecimento de relações com outras questões da Pedagogia, com a ação educativa e o currículo, constatando-se os resultados que tais formas de produzir e ver o mundo causam a um determinado grupo de seres humanos que se encontram em uma faixa etária específica, em um determinado tipo de instituição educacional e em certo contexto (BARBOSA, 2006).

É nesse interagir-se com o outro, com os objetos e com a própria cultura “[...] que a criança apreende determinados conteúdos e sobre eles constitui o seu próprio

olhar, transformando-os constantemente e se transformando em função deles”. O mesmo sentido se dá quando ela atua sobre experiências pedagógicas que lhe são oferecidas (NEIRA, 2008).

Correlacionando com nosso objeto de estudo e, mesmo tendo clareza dos nossos objetivos a serem alcançados, acompanhamos algumas práticas docentes cotidianas, ou seja, a materialização propriamente dita do que antes foi planejado, em busca de elementos que de fato confirmassem (ou não) a orientação acima relacionada. Sendo assim, o professor que trabalha com essa faixa etária enfrenta um complexo desafio: o de decidir quais orientações privilegiar nas relações com suas crianças e quais implicações poderá ter essa escolha. Afinal, vale ressaltar aqui que a criança é um dos interlocutores com os quais o professor estabelece vínculo, relação direta e indireta. Nesse jogo de interação pedagógica, as relações entre docente e crianças se estabelecem, se constroem e reconstróem. É também nessa relação de ressignificação que o professor tem a possibilidade de tentar ver o mundo da criança, refletindo (ou não) suas concepções e decisões pedagógicas, profissionais e pessoais.

Nosso esforço para identificar um docente que apresentasse uma concepção de formação continuada mais ampliada nos remeteu a algumas escolhas metodológicas, dentre elas, a aplicação de um questionário na tentativa de alcançar o universo de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do município de Vitória/ES. Pela análise das informações obtidas nesse instrumento, pudemos ter uma visão geral das concepções de formação continuada construídas e materializadas por professores que atuam nessa modalidade de ensino. Assim, selecionamos um docente que, de acordo com suas respostas, sobressaiu entre os demais no sentido de busca autônoma de formação continuada, numa iniciativa de autoformação, pensando para além dos eventos de formação oferecidos pelas gestões de governo.

Nesse sentido, mesmo não sendo objeto desta investigação, indicamos que as ações de formação continuada parecem estar intimamente relacionadas, criadas e recriadas cotidianamente, atribuindo sentido e significados às situações vividas individual e coletivamente, de modo a buscar ferramentas do cotidiano que contribuam para o crescimento pessoal e profissional do professor. O docente reconhece que, nessa dinâmica de interações, ele se faz autor de suas teorias e práticas como indivíduo/docente em constante construção desse campo de atuação.

O professor e suas relações consigo mesmo e com os outros, ao estabelecer um diálogo intrínseco de questões externas, mobiliza saberes, experiências e expectativas de como se constituir professor ao longo de sua docência, investigando sua própria atividade e, a partir dela, construir e (re)significar novos saberes num processo contínuo. Refletindo, ele percebe-se a si, os outros e os elementos externos

que o cercam. O ato de refletir sobre a sua formação, o seu estar na docência e constituir-se como docente, a materialização das suas práticas pedagógicas e suas implicações possibilitam Alexandre ampliar suas possibilidades em busca de conhecimentos, num processo de autonomia, autoria, autoformação e liberdade pessoal e profissional.

No que se refere às suas relações com os planejamentos e registros de aula, ao planejar, executar e avaliar, por meio da observação, reflexão e relatos de experiências da proposta pedagógica em execução, o docente tem a possibilidade de explorar as dimensões formadoras proporcionadas pelo registro. Ao documentar, lança mão de saberes e memórias, construídos e reconstruídos em sua trajetória de vida. Seu caderno de registro é um verdadeiro acervo de narrativas e descrições de atividades realizadas as crianças da Educação Infantil, observações pessoais quanto: à aceitação ou não de atividades propostas, às possibilidades de experiências das mais variadas possíveis, à vivência de diferentes situações de movimento, respeitando as possibilidades de cada faixa etária. Também anota pontos positivos e fragilidades no processo de elaboração e efetivação dessas práticas cotidianas. Preocupa-se com os objetivos, espaços a serem utilizados e articulações necessárias para que haja um bom desenvolvimento da proposta elaborada. Nesse documento de registros pessoais, Alexandre revela seus dilemas, intervenções, articulações, desejos, concepções, reconhecendo sua identidade profissional e seu ser e estar na profissão. Para ele, registrar é instrumento singular ao seu desenvolvimento como profissional docente. Ele se possibilita pensar além do que está posto, determinado, permite-se planejar ações de encantamento para agir em consonância com a faixa etária infantil, refletir sobre suas práticas de formação (planejamento – execução e reflexão de atividades pedagógicas), construir novos saberes da docência, autoformar-se e constituir-se professor.

Analisando o professor e suas relações com as crianças em situações de planejamento, desenvolvimentos da ação pedagógica e reflexão/avaliação da prática desenvolvida, apreendemos que essas interações, em seus diferentes tempos e espaços, contribuem significativamente para que o docente avance no seu processo de (re)significação das práticas de formação continuada construídas e mobilizadas por ele. Sua criatividade e ousadia em planejar e criar novas possibilidades de ressignificação do que está posto é um diferencial em suas buscas. A avaliação discorre como uma prática “*natural*” em que crianças e professor se avaliam mutuamente, descobrindo e mobilizando saberes. Ao refletir sobre a sua proposta pedagógica e intencional, o docente chama a atenção para outros saberes que não estavam no seu plano de curso, autoavaliando-se durante a aula pela observação de expressões das crianças e pela relação estabelecida entre o ensino e a aprendizagem.

A partir deste estudo, percebemos que cada fio tecido pelo docente pesquisado

não se dá ao acaso, isoladamente. É nos tempos e espaços, nas interações, reflexões e desejos de constituir-se professor que este docente busca, cria possibilidades e alternativas de SER produto e produtor dos saberes advindos desta triangulação de campos abordados até aqui: Formação Continuada, Educação Física e Educação Infantil. Ele mobiliza saberes e busca interagir de modo a criar alternativas para suas inquietações docentes e identitárias.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002. p. 171-184.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Samus, 1984.

ARAÚJO, Vânia Carvalho. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 65-77, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 17 out. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientação para inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-23.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 45-96.

SAYÃO, Deborah Tomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS SEM TERRA, ÓROCO – PE

Data de aceite: 03/01/2020

Data de submissão: 14/10/2019

Xenusa Pereira Nunes

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF)
Juazeiro – Bahia

Gáudia Maria Costa Leite Pereira

Universidade Federal Rural de Pernambuco
(UFRPE)
Recife – Pernambuco

Francisco Assis Filho

Faculdade São Francisco de Juazeiro (FASJ)
Juazeiro – Bahia

Xirley Pereira Nunes

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF)
Petrolina – Pernambuco

Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF)
Juazeiro – Bahia

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo relatar a experiência ocorrida no Assentamento Alegria, Orocó – PE. Este trabalho foi desenvolvido como atividade do projeto Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial – UNIVASF. A metodologia adotada foi palestra seguida de debate e entrega de

material informativo, objetivando realizar uma atividade educativa sobre alimentação saudável, diminuição de obesidade e prevenção de Doenças Crônicas não Transmissíveis (hipertensão, diabetes, hipercolesterolemia). Participaram do encontro 47 mulheres por demanda espontânea. Os resultados mostraram que a atividade desenvolvida no Assentamento Alegria contribuiu para a Promoção e Educação em Saúde, pois mostrou motivação, interesse e questionamentos das participantes durante o debate. Conclui-se que o projeto Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial colaborou de forma significativa para a melhoria da acesso a informações sobre alimentação saudável, diminuição de obesidade, e prevenção de Doenças Crônicas não Transmissíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, promoção da saúde, alimentação saudável.

HEALTH PROMOTION EDUCATION: EXPERIENCE REPORT ON A LAND MOVEMENT SETTLEMENT, ÓROCO – PE

ABSTRACT: This article aims to report the experience that occurred in the Settlement Joy, Orocó – PE. This work was developed as an activity of the Extension Centers in Territorial Development – UNIVASF project. The methodology adopted was a lecture followed by debate and delivery of informative

material, aiming to carry out an educational activity on healthy eating, reduction of obesity and prevention of Chronic Non-Communicable Diseases ((hypertension, diabetes, hypercholesterolemia). The results showed that the activity developed in the Settlement Joy contributed to the Promotion and Education in Health, as it showed motivation, interest and questions from the participants during the debate. It concludes that the project Extension Nuclei in Territorial Development contributed significantly to improving access to healthy eating information, reducing obesity, and preventing chronic noncommunicable diseases.

KEYWORDS: Education, health promotion, healthy eating.

INTRODUÇÃO

O contexto no qual a experiência aqui relatada ocorreu no Assentamento Alegria, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, localizado no município de Orocó – PE. Este trabalho foi desenvolvido como atividade do projeto Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial, vinculado à Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Os Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial – NEDET são unidades administrativas com função de apoiar ações de extensão e de assessoramento técnico aos Colegiados Territoriais e demais atores dos territórios rurais. É um instrumento que vincula-se à estratégia de fortalecimento e consolidação da abordagem territorial da Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. O Programa foi implementado por meio da articulação institucional e operacional de Universidades Públicas Federais e Estaduais, dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, das instâncias de gestão social dos territórios e da SDT. Esse projeto surgiu por intermédio da parceria estabelecida entre a SDT/MDA, Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O NEDET do Sertão do São Francisco é vinculado a UNIVASF, conta em seus quadros com uma Assessora Territorial de Gênero – ATGE que, desde janeiro/2015, vem atuando com o objetivo de “possibilitar a reunião de elementos mobilizadores que traduzam e multipliquem as experiências exitosas das mulheres” e propiciem participações mais efetivas nos assuntos pertinentes ao Território. Tem como objetivos específicos: 1) favorecer o conhecimento das mulheres sobre as Políticas Públicas específicas; 2) contribuir na organização institucional das Mulheres; 3) Consolidar uma Câmara Temática de Mulheres no Colegiado Territorial.

Dentre as muitas ações desenvolvidas pela ATGE, destacamos no relato dessa experiência, a discussão com famílias assentadas rurais, sobre Saúde, Segurança Alimentar e Nutricional.

O objetivo foi realizar uma atividade educativa subsidiando os participantes

com informações adequadas, corretas e consistentes sobre alimentos, alimentação e prevenção de problemas nutricionais, promovendo Educação em Saúde, através de uma palestra, onde foi abordada a contribuição de uma alimentação saudável na diminuição de casos de obesidade e de doenças crônicas não transmissíveis (hipertensão, diabetes, hipercolesterolemia), fomentando assim a Educação em Saúde para promoção de qualidade de vida e da segurança alimentar e nutricional.

O público alvo desta atividade foi quarenta e sete mulheres, por demanda espontânea, moradoras do Assentamento em questão.



Figura 1: Abertura do evento, Assentamento Alegria – Orocó – PE, 2015.

Fonte: Acervo da autora Xenusa Pereira Nunes

A atividade iniciou-se com uma palestra descontraída utilizando-se um data show onde foram projetados slides para fixação das informações orais. Faz-se salientar que a palestra foi organizada a partir de dados do Ministério da Saúde, por meio de seus cadernos de atenção básica e cartilhas educativas. O conteúdo da palestra foi o seguinte:

- Definição de alimento, nutriente e alimentação saudável;
- De que são formados os alimentos;
- Carboidratos;
- Proteínas;
- Lipídeos;
- Vitaminas;

- Sais minerais;
- Água;
- Fibras;
- Obesidade;
- Diabetes;
- Hipertensão;
- Incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras; e
- 10 dicas sobre alimentação saudável.

Em relação à alimentação saudável foi abordada a necessidade de buscar alternativas alimentares que resgatem a extraordinária riqueza da cultura alimentar local, regional e nacional, ideia que estamos perdendo e que Josué de Castro, desde 1946 com a publicação da obra Geografia da Fome, já defendia estratégias de desenvolvimento que fossem socialmente úteis, ecologicamente sustentáveis e economicamente viáveis.



Figuras 2 e 3: Palestra educativa sobre alimentação saudável, Assentamento Alegria – Orocó – PE, 2015.

Fonte: Acervo da autora Xenusa Pereira Nunes

Após a explanação da palestra foi dedicado um tempo para perguntas do público sobre o assunto abordado ou sobre qualquer outra dúvida relacionada à alimentação e nutrição. Esse foi um momento valorizado pelas participantes, que puderam expressar seus questionamentos sobre o tema exposto.

Todas as participantes receberam material educativo, desenvolvido pelo Ministério da Saúde, abordando os Dez Passos Para Uma Alimentação Saudável.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A luta pela terra é uma maneira de ressocialização dos sem terra, que é vista, muitas vezes, como condição de impedimento ao desenvolvimento. Os sem terra buscam transformações nos espaços geográficos a partir da ocupação da terra,

lutando para conquistar a infraestrutura necessária para viver na terra assentada. Dentre as demandas solicitadas por eles estão a construção de escolas; implantação da rede de eletrificação e de transporte; o estabelecimento de políticas agrícolas para produção de alimentos e postos de saúde para melhoria das condições de saúde (FERNANDES; RAMALHO, 2001, p.239).

Carneiro *et al*, (2008, p.758) afirmam que existem importantes limitações de acesso e qualidade nos serviços de saúde no campo bem como uma situação deficiente de saneamento ambiental.

Os estudos brasileiros sobre as condições de saúde da população do campo e seus determinantes são escassos (VEIGA; BURLANDY, 2001, p.1466) e segundo Gaia *et al* (2005, p.39) isso se deve ao fato desta população do campo, não beneficiária dos Programas de Reforma Agrária do Governo Federal, ser denominada nos municípios como população flutuante, dificultando seu acesso também aos serviços de saúde.

Diante desta situação a população rural acaba utilizando algumas estratégias que buscam garantir condições mínimas de saúde, tentando resolver seus problemas da melhor forma possível, através de outras práticas de saúde complementares às oficiais (ESTEVES, 2002, p.71).

Em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, podemos afirmar que:

Hoje, o Setor de Saúde está organizado em 23 estados e acompanha a dinâmica das lutas do MST em cada território, compreendendo suas especificidade e desafios. Em muitos dos estados tem ganhado espaço e as práticas de cuidado tem se destacado no dia a dia das famílias assentadas, acampadas e nas mobilizações. Ventosaterapia, argiloterapia, auricoloterapia e a massagenterapia são algumas das práticas desenvolvidas pelo coletivo de cuidadores e cuidadoras do Movimento, que ao participar de atividades diversas contribuem na saúde preventiva. Nesse sentido, as práticas tem como objetivo melhorar a qualidade de vida e prevenir de doenças (MST, 2018).

Atualmente, no Brasil e em outros países, o combate à pobreza e à exclusão social não é mais considerada apenas obrigação dos governos, mas sim de todos os cidadãos. A percepção da necessidade de erradicar do mundo a mazela da fome, da falta de acesso à educação, à saúde e à garantia dos direitos humanos básicos é generalizada (CARDOSO, 2004, p.42).

A Educação em Saúde beneficia o surgimento de locais educativos, favorecendo o processo de aprendizagem para possíveis mudanças no controle das doenças crônicas não-transmissíveis (TORRES; MONTEIRO, 2006, p.403).

A abordagem de Promoção da Saúde teve início no Canadá, na década de 1970, através da detecção e investigação das causas determinantes da morbidade e mortalidade no país e como elas influenciavam a saúde dos habitantes (AZEVEDO; POLICIONI, 2011, p.716).

Segundo Santos (2005):

O papel da promoção da saúde cresce em sua importância como uma estratégia fundamental para o enfrentamento dos problemas do processo saúde-doença-cuidado e da sua determinação. A direção, nesse caso, é o fortalecimento do caráter promocional e preventivo, contemplando o diagnóstico e a detecção precoce das doenças crônico-degenerativas e aumentando a complexidade do primeiro nível de atenção, elementos que ainda são considerados como desafios para o sistema de saúde (SANTOS, 2005, p.681)

No grupo das enfermidades crônicas não-transmissíveis, as medidas estão voltadas à promoção da saúde e ao controle dos desvios alimentares e nutricionais, pois constituem as condutas mais eficazes para prevenir sua instalação e evolução (BRASIL, 2000, p.22).

A Educação Alimentar e Nutricional também faz parte dos mecanismos para o alcance da Segurança Alimentar e Nutricional – SAN e do Direito Humano à Alimentação Saudável, sendo necessária uma atuação transdisciplinar, multissetorial e multiprofissional, pois existe correlação de fatores para seu alcance (MDS/SESAN, 2018, p.14), onde a volta de antigos conceitos, crenças e comportamentos individuais e coletivos podem contribuir na formulação de estratégias de intervenção com maior chance de sucesso (CAMOZZI *et al*, 2015, p.33).

Para Rückert e Gaia (2014):

Tratando-se de SAN, constata-se que o padrão de consumo alimentar tem sofrido sérias modificações ao longo das últimas três décadas. Observou-se um aumento no consumo de açúcar e gorduras e níveis insuficientes de consumo de hortaliças e frutas. Nota-se ainda que alimentos tradicionais na dieta do/a brasileiro/a, como o arroz e o feijão, perderam a importância, enquanto o consumo de produtos industrializados, como biscoitos e refrigerantes, aumentou em 400% (Rückert e Gaia, 2014, p.161)

Diante do exposto, sentimos a necessidade de desenvolver este trabalho de Promoção da Saúde e Educação Nutricional na perspectiva de contribuir para a mudança de comportamento e melhoria da qualidade de vida das famílias assentadas. Observou-se, mesmo que de forma qualitativa, o interesse dos participantes pela temática abordada, pois realizamos um debate após a palestra e muitos fizeram perguntas e tiraram suas dúvidas.

CONCLUSÃO

No Brasil, as condições de serviços públicos de saúde entre a população rural e urbana são desiguais, e essa desigualdade é ainda maior quando se trata de população assentada.

A experiência relatada evidencia as contribuições do projeto Núcleos de

Extensão em Desenvolvimento Territorial da UNIVASF para a educação, promoção da saúde e da segurança alimentar e nutricional da população atendida. Além disto, demonstra um novo caminho, um novo olhar para com as pessoas em situação de vulnerabilidade, que precisam de estratégias educativas para o entendimento do que seja uma alimentação saudável e de como evitar doenças crônicas não transmissíveis.

A partir da atividade desenvolvida com as mulheres do Assentamento Alegria tornou-se evidente que a colheita de frondosos frutos (alimentação saudável) será possível, pois conseguimos estabelecer de forma simples, porém eficaz, a educação em saúde, onde o feedback das mulheres mostrou que a mensagem foi atingida, tornando a nossa missão cumprida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Elaine de; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Promoção da Saúde, Sustentabilidade e Agroecologia: uma discussão intersetorial. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 20, n. 3, p.715-729, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de alimentação e nutrição**. Brasília: Ministério da Saúde; 2000.

CAMOZZI, Aída Bruna Quilici; et al. Promoção da alimentação saudável na escola: realidade ou utopia? **Cad. Saúde Coletiva**, v. 23, n. 1, p.32-37, jun, Rio de Janeiro, 2015.

CARNEIRO, Fernando Ferreira et al. Health of families from the Landless Workers' Movement and temporary rural workers, Brazil, 2005 Brasil, 2005. **Rev. Saúde Pública**, v. 42, n. 4, p.757-763, 2008.

CARDOSO, Ruth. Sustentabilidade, o desafio das políticas sociais no século 21. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p.42-48, 2004.

ESTEVES, Thais Vieira. **Organização social e estratégias alimentares de sobrevivência em acampamento do Movimento Sem Terra (MST) no estado do Rio de Janeiro**. [Dissertação]. Rio de Janeiro (RJ): Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca / Fio Cruz, 2002, p.1-127.

FERNANDES, Bernardo Mançano; RAMALHO, Cristiane Barbosa. Luta pela terra e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema (SP). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p.239-254, 2001.

GAIA, Marília Carla de Melo. **Saúde como prática da liberdade: as práticas de famílias em um acampamento do MST e o desenvolvimento de estratégias de educação popular em saúde** [Dissertação]. Belo Horizonte (MG): Centro de Pesquisa René Rachou / Fiocruz, 2005, p.1-195.

MDS/SESAN. **Princípios e práticas para educação alimentar e nutricional**. Brasília- DF, p.13, 2018.

MOVIMENTO DE TRABALHADORES SEM TERRA – MST. **Lutar por saúde é lutar pela vida**, 2018. Disponível em < <http://www.mst.org.br/2018/06/07/lutar-por-saude-e-lutar-pela-vida.html>> Acesso em: Out, 2019.

SANTOS, Lígia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Rev. Nutr. Campinas**, v. 18, n. 5, p.681-692, 2005.

RÜCKERT; Bianca; GAIA, Marília Carla de Mello. Educação popular, saúde e segurança alimentar em áreas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Tempus, actas de saúde colet**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 157-171, jun, 2014.

TORRES, H.C; MONTEIRO, M.R.P. Educação em saúde sobre doenças crônicas não-transmissíveis no Programa Saúde da Família em Belo Horizonte/MG. **REME – Rev. Min. Enf.**, v. 10, n. 4, p. 402-406, out./dez, 2006

VEIGA, Gloria Valeria; BURLANDY, Luciene. Indicadores socioeconômicos, demográficos e estado nutricional de crianças e adolescentes residentes em um assentamento rural do Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública**, v. 17, n. 6, p.1465-1472, 2001.

EDUCAR NA CIDADANIA- UMA PROPOSIÇÃO RELEVANTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 03/01/2020

Marivalda Evangelista dos Santos

PIBID/ CAMPUS III- UNEB

(valhunes_evangelista@hotmail.com)

RESUMO: O artigo traz abordagens concernentes a prática da cidadania no contexto escolar, proporcionadas a partir das observações e intervenções realizadas pela bolsista ID do PIBID ao vivenciar a experiência docente é notado pela Pibidiana que os atores que constituem esse espaço vivenciam um distanciamento da cidadania em seu sentido pleno, cobra-se dos alunos, mas não lhes dão exemplo prático em suas ações. A pesquisa realizada buscou trazer aos educandos a compreensão do termo cidadania e sua relação com as práticas desses sujeitos na escola e sociedade, assim como, a importância de sua prática para constituição de um mundo melhor. Para alcance dessas proposições, buscou-se através de diálogos, pesquisas e atividades lúdicas abordar temas do cotidiano desses sujeitos e tratarmos a cidadania baseadas nas fundamentações teóricas de autores que abordam esse tema e constituem o arcabouço teórico da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: CIDADANIA. PERTENCIMENTO. AUTONOMIA. DIREITOS

E DEVERES.

EDUCATE IN CITIZENSHIP - A RELEVANT PROPOSAL IN EDUCATIONAL PRACTICES IN SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: The article brings approaches concerning the practice of citizenship in the school context, provided from the observations and interventions made by the PIBID ID grantee. In experiencing the teaching experience, it is noted by Pibidiana that the actors that make up this space experience a distancing from citizenship in its full sense, charge students, but do not give them a practical example in their actions. The research carried out sought to bring to the students the understanding of the term citizenship and its relation with the practices of these subjects in the school and society, as well as the importance of its practice for the constitution of a better world. In order to reach these propositions, we sought through dialogues, research and playful activities to address everyday subjects of these subjects and treat citizenship based on the theoretical foundations of authors who address this theme and constitute the theoretical framework of the research.

KEYWORDS: CITIZENSHIP. BELONGING. AUTONOMY. RIGHTS AND DUTIES.

1 | INTRODUÇÃO

A escola tem sido um espaço de interações sociais com uma diversidade de sujeitos que vivenciam em seu dia a dia mudanças decorrentes dos grandes avanços alcançados pela luta de grupos sociais que através das suas intervenções proporcionaram a toda sociedade uma melhoria de vida para todo o contexto social, exercitando assim a sua cidadania de forma plena.

Apesar de todos esses avanços é notório que na maioria das vezes muitos integrantes dessa sociedade não compreendem o verdadeiro sentido da cidadania.

A origem da palavra cidadania vem do latim "*civitas*", que quer dizer cidade. A palavra cidadania foi usada na Roma antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer. Segundo Dallari (1998, p.14):

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Trazendo essa discussão para o contexto escolar em se tratando de um tema tão relevante para formação de nossos educandos, percebo a urgência trabalharmos essa questão "cidadania", por observar nas ações desses sujeitos um distanciamento quando se trata das questões referentes ao exercício da cidadania.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) "criança é até doze anos incompletos e adolescente alguém entre 12 e 18 anos completos". Mesmo se tratando de crianças e adolescentes esses sujeitos precisam ter a compreensão de que como sujeitos de direitos, eles também têm deveres, e suas ações afetam não só a sua vida, mas de toda a sociedade da qual fazem parte.

É no contexto escolar que a criança vivencia experiências na construção do conhecimento cognitivo, contudo isso não é o que lhe basta para viver em um mundo com tantas discrepâncias sociais, numa sociedade que exige tanto de seus sujeitos, sem ao menos lhes dar condições dignas de vida.

Não podemos ter uma escola que silencie acerca da questão educação para cidadania, para autonomia, para a criticidade, que permita que crianças e adolescentes cresçam ignorando seus papéis de importância para construção de um mundo melhor, porém que só poderão vivenciá-lo quando todos os envolvidos exercerem de forma responsável sua cidadania. Concernente a essa questão Ferreira (1994, p.103) afirma:

A educação para a cidadania precisaria empenhar-se em expurgar de cada homem as crenças, as fantasias, as ilusões e, quem sabe, as paixões, que em nada contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Sob esse

enfoque, à ingenuidade, para não dizer a ignorância, é profundamente negativa, já que a pessoa ingênua é facilmente enganada pelos detentores do poder, movendo-se no espaço das crenças e opiniões, ela não consegue discernir o foco de sua dominação e acaba aceitando o discurso hegemônico do interesse geral criado pelo consenso. Por subestimar a importância de seu papel no jogo político da sociedade, o ingênuo abre mão de participar na solução dos conflitos, nas tensões sociais.

Assim procedendo, não chega a desenvolver a prática democrática necessária nas negociações desses conflitos, de modo geral sufocando sua insatisfação e descontentamento.

Ou seja, possibilitar espaços para o verdadeiro exercício da cidadania é permitir que esses sujeitos tenham acesso aos espaços de participação e tomada de decisão dos rumos da sociedade na qual estão inseridos.

Nos últimos meses venho me preocupando com algumas situações vivenciadas em minhas experiências como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tenho visto um espaço escolar muito distante de ser um formador naquilo que diz respeito à cidadania e outros aspectos da formação humana.

Ouvimos constantemente gestores, professores, merendeiras, auxiliares de disciplina e tantos outros envolvidos nesse contexto trazendo seus queixumes referentes aos educandos, pelo fato dos mesmos não estarem cumprindo com seus “deveres”, e com isso trazendo grandes prejuízos ao desenvolvimento das atividades realizadas e destruindo espaço escolar.

Não é de se admirar que os alunos estejam agindo dessa forma, pois na maioria das vezes a escola apenas está produzindo um discurso vazio referente à Educação para cidadania, quando suas ações estão sempre distantes dessa prática. Assim, o questionamento que fazemos é: Será que só os alunos precisam exercer sua cidadania? E os demais atores dessa conjuntura, como ficam, só nos discursos?

O que dizer da ação de cidadania do professor que vai para sala de aula apenas cumprir sua carga horária, ou do professor substituto que sempre está dizendo em seu discurso enfadonho: “Não suporto estar nessa sala de aula, prefiro está em uma escola particular, eu não suporto essa matéria que assumi? ” Das Secretarias de Educação que contratam professores substitutos sem que seja feita uma avaliação do perfil desse professor para que ele possa desenvolver suas ações pedagógicas coerentemente? Ou do discurso do professor que não ensina nada, apenas manda os alunos copiarem o assunto e as atividades do livro didático? Dos responsáveis pela limpeza que com desculpa de baixos salários deixam o espaço escolar num estado de sujeira que não parece uma sala de aula? Dentre outros discursos tão cheios de violência que não valem nem a pena serem escritos nessas linhas reflexivas.

A escola precisa romper com a cultura escravocrata, clientelista e patrimonialista que constitui a formação da nação brasileira que gerou uma cultura de submissão, de

autoritarismo, com comportamentos de servidão, de mando e de privilégios, em que o indivíduo é desrespeitado em sua condição fundamental de pessoa humana, tratado como “objeto” de manipulação dos seus “proprietários”, enfim, não é considerado cidadão.

Ao estar no espaço escolar percebo questões não só relacionadas às atitudes dos docentes na ação pedagógica, visualizo um espaço escolar com uma distância abismal daquelas referendadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) artigo IX, que se refere à Educação de qualidade, saliento que esse termo tão complexo “qualidade” é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. De acordo com a UNESCO (2001, p.1 *apud* Gadotti 2013 p.2):

À qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo.

Educação de qualidade está para além de um transmitir conhecimento. O que vejo nesse espaço são salas de aula que já começam o dia cheia de lixo, o espaço de sol (jardim que fica na sala de aula) parece o retrato do descaso dos direitos desses sujeitos, sem falar nas instalações sanitárias, só ao passar em frente sentimos o desrespeito para com todos que estão inseridos nesse espaço. Minha indignação não foi menor ao me deparar na semana seguinte com a sala de aula tendo em sua área de sol o mesmo lixo encontrado na segunda-feira (24/08/2015) acrescenta-se a esse o restante da semana.

Como conceber um espaço de interações sociais que é o espaço escolar se o mesmo é relegado a uma situação de descaso por parte daqueles que deveriam proporcionar aos educandos em relação a esse espaço um sentido de pertencimento, para Cousin (2010, p 25):

Pertencer, no sentido de identificar-se com um lugar ou um espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em direção à liberdade, autonomia, emancipação, a um sentido ontológico frente à vida, ao entorno, às pessoas. Nesta perspectiva, a construção do sentimento de pertencimento baseia-se no princípio da responsabilidade.

Estamos em um lugar, pertencendo a ele, mas sem termos consciência de nossas ações, dos fatos e acontecimentos locais e globais, e quais mudanças são necessárias. Portanto como a escola pode cobrar essas ações se o modelo que eles

vêm estão aquém das cobranças realizadas pela gestão escolar, pelos professores e todos os demais atores desse contexto?

Não é de se admirar que a escola seja uma reprodutora de práticas sociais muitas vezes totalmente fora de suas reais atribuições enquanto espaço de formação de sujeitos que deveriam ser autônomos. De acordo com Machado (2008, p.57) “todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado à sua aplicação. ” A partir de uma educação com ênfase na autonomia alinhado ao discurso teórico os educandos terão possibilidades de atuar na sociedade da qual fazem parte como sujeitos de suas histórias.

É comum ouvirmos costumeiramente nossos educandos reproduzindo o mesmo discurso de nossos pais no passado quando se trata do bem público: “A escola e tudo que faz parte do seu espaço é dos governantes, então não temos nenhum compromisso de cuidar, preservar e zelar. ” Assim tem sido o discurso de nossos estudantes e na maioria das vezes de suas famílias que se encontram em total ignorância acerca de a quem pertence os bens públicos de verdade.

Enquanto a escola permanecer nessas práticas, e com isso deixando de ensinar e praticar sobre um tema de tamanha importância para a formação dos educandos como a “cidadania”, continuaremos vendo nossas escolas revelando a ignorância de um povo desconhecedor de seu verdadeiro papel de cidadãos e seus direitos para constituição de uma sociedade que lhes propicie as condições dignas de vida. Nesse sentido Bobbio (1999, p.349 *apud* Silva, 2000, p 32), define cidadania da seguinte maneira:

É o conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo unanimidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de poder, também chamadas de relações políticas, e ainda a regulamentação dos modos e das formas através das quais o grupo social reage a violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção.

A escola é um espaço de relações sociais onde se percebe uma gama de atores trazendo consigo suas vivências, seus conhecimentos de mundo, suas frustrações, seus medos, suas conquistas. Se não for pensado uma proposição para se lidar com todas essas questões, continuaremos batendo incessantemente na mesma tecla, repetindo os mesmos discursos que há tempos temos proferido.

As experiências vivenciadas no espaço escolar propiciam uma formação humana ampla, não apenas construção cognitiva, mas também oportuniza a ampliação de conhecimentos diversificados. Concernente a essa questão Velho (1987, p. 32) *apud* Dayrell (2011 p. 10) afirma:

Quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de *ethos* e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relações ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua auto percepção de individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência da individualidade, fabricada dentro de uma experiência cultural específica, corresponderá uma maior elaboração de um projeto.

De nada adianta termos em nosso currículo componentes curriculares como a “Cidadania”, se como formadores de opiniões não formos exemplos para nossos educandos, se não proporcionarmos aos mesmos essa compreensão por meio da prática, não apenas deles, mas nossa como docentes e todos os envolvidos nesse processo.

É perceptível a necessidade de alavancarmos projetos que tratem essa questão com desvelo, para construirmos uma cidadania, com criticidade, emancipadora. E nessa perspectiva de cidadania, sermos capazes de intervir, refletir, criticar, problematizar questões relacionadas à vida humana em todas as áreas. Referente a essas questões Demo (1994, p.108) explicita:

[...] a cidadania que almejamos é a competência humana de fazer-se sujeito de direitos, para fazer história coletivamente organizada na busca da emancipação humana. O oposto desta cidadania que almejamos é a pobreza política é a falta de conhecimento e reivindicação de direitos, bem como a falta de organização coletiva para reagir a determinadas condições.

Sem que se busque a ação coletiva e a mobilização social, os marcos legais que definem o campo do direito continuarão sendo apenas um conjunto de letras vazias escritas em aparatos legais que não se concretizam no cotidiano dos sujeitos que mais deles precisam.

2 | FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A origem da palavra cidadania vem do latim “*civitas*”, que quer dizer cidade. A palavra cidadania foi usada na Roma antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer. Segundo Dallari (1998, p.14):

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Não podemos ter uma escola que silencie concernente a questão educação para cidadania, para autonomia, para a criticidade, que permita que crianças e adolescentes cresçam ignorando seus papéis de importância para construção de

um mundo melhor, porém que só poderão vivenciar a melhoria desse mundo quando todos os envolvidos exercerem de forma responsável sua cidadania. Conforme Ferreira (1994, p.103):

A educação para a cidadania precisaria empenhar-se em expurgar de cada homem as crenças, as fantasias, as ilusões e, quem sabe, as paixões, que em nada contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Sob esse enfoque, à ingenuidade, para não dizer a ignorância, é profundamente negativa, já que a pessoa ingênua é facilmente enganada pelos detentores do poder, movendo-se no espaço das crenças e opiniões, ela não consegue discernir o foco de sua dominação e acaba aceitando o discurso hegemônico do interesse geral criado pelo consenso. Por subestimar a importância de seu papel no jogo político da sociedade, o ingênuo abre mão de participar na solução dos conflitos, nas tensões sociais.

É relevante a escola pensar no seu papel na formação desses cidadãos. Para Durkheim (2004, p. 56):

A construção do ser social é feita em boa parte pela educação. É a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios, sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento – que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem mais do que formador da sociedade, é um produto dela.

Assim procedendo, não chega a desenvolver a prática democrática necessária nas negociações desses conflitos, de modo geral sufocando sua insatisfação e descontentamento.

3 | METODOLOGIA

Me deparei um desafio imenso: Proporcionar aos alunos do 5º ano B da referida escola momentos de reflexões concernentes ao tema cidadania, sensibilizando-os das suas responsabilidades como cidadãos, para só então participarem na construção de um mundo melhor.

Para desenvolver essa proposição foi necessário me sentir parte da Escola e a sentia parte de mim, afinal, apesar do pouco espaço de tempo que permaneço nela, esse tempo representa uma parcela bastante significativa do meu dia, afinal de contas, é nesse contexto e por meio das relações tenho estabelecido com a mesma, que estou tendo experiências para construção de minha formação docente.

Se não existimos separados das relações com outros seres somos, portanto, constituídos por nossas relações. Segundo Loureiro (2002, p. 73):

As relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade, podendo, assim, entender sua posição e inserção social e construir a base de respeitabilidade para com o próximo.

A pesquisa foi realizada a partir de minhas observações no espaço escolar vivenciando a prática docente como aluna/bolsista do PIBID, percebendo questões discrepantes das ações dos sujeitos que se relacionam nesse espaço e essas relações não estarem sustentadas nos princípios da cidadania que harmonizam as relações sociais e contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Após as observações, busquei trazer para sala de aula proposições com temas do cotidiano dos alunos baseadas nas fundamentações teóricas de autores que abordam esse tema. Percorrer esse caminho me deu condições para saber o nível de compreensão dos alunos, em seguida foram oportunizados debates, pesquisas, reflexões que trouxeram significativa oportunidade para ampliar os diálogos acerca de um tema tão relevante para a prática da cidadania no contexto escolar e estendê-las às suas ações na sociedade.

Nesta perspectiva, a proposição viável para tratarmos da cidadania com os alunos, valorizando as experiências e conhecimentos de cada sujeito, num esforço de superação da fragmentação do conhecimento adotado pela escola, torna-se relevante a problematização do cotidiano. Respeitando a diferenças de compreensões do tema proposto, possibilitando uma aprendizagem que seja significativa, ou seja, em que o sujeito se aproprie desse conteúdo de ensino por meio de uma elaboração pessoal do objeto a ser conhecido.

Após diagnóstico referente à compreensão do tema por parte dos alunos, propomos atividades visando a partir disso a formação para cidadania. Partimos da compreensão das dificuldades de leitura que a turma vem apresentando ao longo das análises feitas nas observações em sala, trazendo intervenções por meio dos gêneros literários para abordar o tema Cidadania, tendo em vista à superação do déficit de leitura, assim como, a inadequada compreensão do que é cidadania. De acordo com Lerner (2002, p. 18):

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita seja prática viva e vital, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir.

Os discentes da turma nem de longe compreendem o termo cidadania e as ações que englobam esse tema, falam em direitos, contudo estão alheios a questão “deveres”, e ao serem interpelados sobre sua participação na sociedade enquanto cidadãos, ouço a seguinte resposta: “Eu, cidadão? Sou criança, nem sei o que é isso, e nem quero saber!”

Está claro que precisamos desenvolver as abordagens de maneira que possam partir da realidade desses sujeitos, tomando como recurso pedagógico a ludicidade, o termo lúdico etimologicamente é derivado do Latim “*ludus*” que significa jogo,

divertir-se e que se refere à função de brincar de forma livre e individual, de jogar utilizando regras referindo-se a uma conduta social, da recreação, sendo ainda maior à sua abrangência.

Dados os primeiros encaminhamentos as ações seguintes foram organizar material didático atrativo para só então obtermos a compreensão do tema abordado. As primeiras aulas permitiram que os estudantes tivéssemos a definição de alguns termos referentes à cidadania, dialogamos concernente a sua participação no contexto social, o que eles pensam da sociedade que fazem parte. Terminamos a aula na expectativa para próxima, onde os discentes pesquisaram os termos desconhecidos, trazendo reportagens de ações de cidadania para socializar em sala, assim, promover diálogos pertinentes relacionados ao tema e colocar em prática o que se aprendeu.

4 | RESULTADOS

As aulas seguintes transcorreram melhor que a semana anterior, pois os alunos participaram das dinâmicas: leituras, socialização do que aprenderam com um comportamento bem melhor que o da semana anterior, participamos de uma aula dinâmica, criativa, na busca de resultado desse aprendizado. De acordo com Soares (1998, p. 98):

Imaginação e criatividade são, então, pontos fundamentais em um projeto de educação que tenha como objetivo a formação de pessoas que não apenas aprenderam os conhecimentos elaborados pela humanidade como verdades absolutas e imutáveis, porém, que saibam refletir e que se sintam capazes de interferir sobre esses conhecimentos, reelaborando-os.

O interessante na hora da socialização é perceber que eles têm acesso a algumas informações, porém em sua maioria elas estão distorcidas, é nesse momento que devemos aproveitar e socializar a informação correta dando margem a discussões por parte dos discentes, e como eles gostam de falar, mas falam do ouvem os adultos falarem sem saberem ao certo se é verdade. Mesmo assim, ouvimos suas colocações sem desrespeitar suas opiniões, apenas mostramos o termo correto para cada tema abordado.

É louvável ver as participações espontâneas de nossos discentes, percebo que uma aula dinâmica, inovadora, deixa os educandos com vontade de aprender, um aprender com alegria, com vida, isso só se dá a partir da participação desses sujeitos não como expectadores, mas participantes ativos, dialogando com as questões para vida, segundo Freire (1991, p. 24),

“Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em

que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. ”

A escola tem um papel formativo, que ressalta a importância dos conteúdos na formação crítica dos educandos. Para o autor, a articulação entre conteúdos escolares e realidade dos discentes, considerando os conflitos sociais, permite que os alunos e alunas se percebam como agentes capazes de agirem e transformarem a realidade em que vivem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que encontraremos em propor estes pressupostos são sem dúvidas colossais, visto que, estamos enfrentando um “desacreditar” na EDUCAÇÃO por parte de alguns profissionais que ao longo da caminhada tiveram seus sonhos solapados, ou aqueles que nunca tiveram realmente um compromisso com essa causa.

A atualidade não nos dá margem para continuarmos vivendo de decepções ou como profissionais descompromissados com a causa da Educação ver o rumo que essa sociedade tem seguindo, o tratar “educar na cidadania” sem sombra de dúvidas é imprescindível para revertermos o quadro de descaso para com os direitos dos cidadãos que enfrentamos nesse país.

O alcance desse objetivo dar-se-á mediante a compreensão de que não podemos mais ficar só no ensinar para a cidadania, é preciso educar na cidadania. É necessário assumirmos uma postura de cidadania como profissionais da educação, pois toda a comunidade escolar e comunidade local precisam estar comprometidas com essa causa, a formação de uma sociedade em que todos gozem dos mesmos direitos, ser cidadão é com certeza condição essencial para exercermos nossa humanidade.

Despertar para cidadania é uma proposição em construção, haja vista, que os resultados não dependem apenas das proposições feitas a partir das ações do PIBID no espaço escolar. A escola Paulo VI precisa propor projetos que viabilizem essas ações, e atentar para que toda comunidade escolar esteja participando de forma a alcançarmos resultados significativos.

Não poderemos mudar esse quadro de descaso da noite para o dia, mas o fazer a nossa parte está inserido na nossa ação de cidadania como profissionais que fazem e pensam a educação e compreendem que a mesma é norteadora das mudanças sociais necessárias para o desenvolvimento dessa nação.

Conhecimento é uma ferramenta emancipadora para libertação, quando às vendas do desconhecer caírem dos olhos dos sujeitos que estão no contexto

educacional de nosso país, acredito que haverá um amanhã com possibilidades para todos na a sociedade, sem que seja necessário à segregação: de um lado os que detém o poder, “os opressores”, do outro “os oprimidos”, acredito que não há mais tempo de ficarmos em nossos casulos de segregação, está mais do que na hora de haver uma eclosão, a “Educação” tem muito a contribuir com essas mudanças, apesar da mesma sozinha não deter a resposta para solução das mazelas de nossa sociedade

Essa mesma sociedade cenário de tantas conquistas que permitiram ao povo brasileiro engajar-se em outras tantas vitórias e ir a buscar seus ideais, não pode ficar dormindo em berço esplêndido enquanto questões essenciais à vida humana como a cidadania ficam relegadas aos artigos, parágrafos, incisos, alíneas das leis brasileiras, nas oratórias de nossos líderes políticos, e suas execuções jamais serem colocadas em prática na plenitude que o direito clama.

REFERÊNCIAS

- COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário.** Disponível em: <<http://www.epea.brepea2013-anais/pdfs/plenary0130-1.pdf>> Acesso em 06 de setembro de 2015.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna: (Col..Polêmica), 1998.
- DAYRELI, Juarez Tarcisio **A ESCOLA COMO ESPAÇO SÓCIO-CULTURAL:** Disponível em: <<http://arturmotta.com/wp-content/uploads/.../a-escola-como-espaco-socio.doc>> Acesso em 06 de setembro de 2015
- DEMO, Pedro, **Pobreza Política.** Campinas: Autores Associados, 1994.
- DURKHEIM, Émile. **As formas Elementares da vida religiosa.** 2ª. Edição. São Paulo: Ed. Paulus, 2004.
- SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites** - Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos/teses/2010/pedagogia/tcidadaniawesc.pdf>> - Acesso em: 06 de set. de 2015.
- FERNANDES, Eline de Castro- **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança-** Disponível em: <<http://meuartigo-brasilecola.com/educacao/aimportancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento-htm>> Acesso em 06 de set. de 2015.
- FERREIRA, Nilda T. Apud SEVERINO, A.J. **Filosofia da Educação:** construindo cidadania. São Paulo: FTD, 1994.GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991.
- _____, **Um legado de esperança.** São Paulo: Cortez, 2001.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** O real, o possível e o necessário. *Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.*
- LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Cidadania e Meio Ambiente.** Salvador: CRA, 2003.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, *Magda*. **Letramento**: um tema em três gêneros. *Belo Horizonte*: Autêntica, 1998.

ENSINANDO BIOLOGIA ATRAVÉS DO BOB ESPONJA

Data de aceite: 03/01/2020

Susete Wambier Christo

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná

Augusto Luiz Ferreira Júnior

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná

Ana Flávia Monteiro

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná

Marilise Silva Meister

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná

Denilton Vidolin

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná

RESUMO: Estudantes e professores das escolas públicas e privadas dos níveis fundamental, médio e superior e comunidade em geral foram recebidos Universidade Estadual de Ponta Grossa em maio de 2017 onde foi realizada uma exposição intitulada “Exposição Bob Esponja”. Esta teve como objetivo associar os personagens do desenho animado com grupos zoológicos e a conservação do ambiente marinho. A exposição foi orientada por alunos do curso de Ciências Biológicas previamente

treinados para as explicações sobre os diferentes grupos de animais marinhos. Além disto, uma palestra inicial abordando a biologia dos principais representantes do desenho animado foi exposta. A atividade resultou em uma ação positiva devido à curiosidade que despertou nos alunos e comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho animado. Zoologia. Conservação.

TEACHING BIOLOGY THROUGH THE SPONGEBOB SQUAREPANTS

ABSTRACT: Students and teachers from public and private elementary, middle and high schools and the wider community were welcomed to the Universidade Estadual de Ponta Grossa in May 2017 where an exhibition entitled “SpongeBob SquarePants Exhibition” was held. This aimed to associate the cartoon characters with zoological groups and the conservation of the marine environment. The exhibition was guided by Biological Sciences students previously trained for explanations about the different groups of marine animals. In addition, an opening lecture addressing the biology of the main representatives of the cartoon was exposed. The activity resulted in a positive action due to the curiosity that aroused in the students and the community.

KEYWORDS: Cartoon. Zoology. Conservation.

1 | INTRODUÇÃO

Os conteúdos relacionados às áreas de Biologia e Ciências são obrigatórios no ensino fundamental e no ensino médio. Dentro desta perspectiva, sabe-se que os conhecimentos zoológicos e ecológicos, apresentados dentro do ensino de Biologia e Ciências são fundamentais para a compreensão de processos biológicos, como conservação e/ou manutenção do meio ambiente. Portanto, a utilização de materiais demonstrativos como exposições podem tornar esse aprendizado mais significativo, auxiliando na compreensão dos conteúdos de Biologia e Ciências (CRUZ, 2001; RIBEIRO-COSTA e ROCHA, 2002; VALLE, 2004; SANTOS, 2005).

Contudo, abordar conteúdos que levem o aluno a raciocinar e absorver conteúdos que farão parte do seu dia a dia remete a pensamentos atuais do ensino, sendo a biologia um destes exemplos, pois é preciso

“que a escola coloque a biologia como eixo básico das ciências para o trabalho interdisciplinar. Dessa forma outras disciplinas poderiam, dentro de suas características, trabalhar a educação para o meio ambiente” (TRAVASSOS, 2006).

O hábito de utilizar apenas a sala de aula como ambiente de ensino limita as condições de aprendizagem. Portanto, novos recursos são fundamentais na qualidade da educação. Os avanços relacionados a uma escola formadora e inovadora implicam no uso de recursos didáticos adequados e diferente interação entre alunos e professores (LOPES, 1991). Também existe uma abordagem atual crescente quanto à conservação/preservação da natureza, pois várias espécies de animais estão ameaçadas de extinção e as áreas verdes estão ficando cada vez menores (SEMA, 2004). Em vista destes fatores a educação ambiental e a consciência ecológica se fazem urgentes. Desta forma o conhecimento das espécies se faz necessário para que as pessoas se sensibilizem e reconheçam a importância da conservação da natureza.

2 | OBJETIVOS

Promover o conhecimento dos principais grupos de vertebrados e invertebrados e a conservação do ambiente marinho para estudantes dos níveis fundamental, médio e superior da região de Ponta Grossa, através de exposição associada aos animais dos personagens do desenho animado “*Bob Esponja*”.

3 | METODOLOGIA

As atividades ocorreram no prédio do PDE/UEPG - Campus Uvaranas, Ponta Grossa, Paraná, nos dias 3 e 4 de maio de 2017. Foi realizada uma exposição com o

tema “*Exposição Bob Esponja*”, cujo tema central foi mostrar os diferentes grupos de animais, características e preservação do ambiente marinho associando ao desenho animado Bob Esponja. A escolha do Bob esponja foi baseada nas informações biológicas autênticas descrita neste desenho animado, pois foi idealizado por um Biólogo Marinho chamado Stephen Hilenburg. Esta série de desenho animado é um dos cartuns mais assistidos nos últimos anos pelo público infantil e adulto. Na exposição foram montados diferentes *stands* abordando os grupos de vertebrados, invertebrados, características biológicas e ecológicas sempre associando aos principais personagens do desenho animado, como: Filo Porifera com o *Bob Esponja*; Filo Mollusca ao *Lula molusco* e ao *Gary* (animal de estimação do *Bob Esponja*); Filo Arthropoda com o *Sirigueijo* (uma mistura de siri com caranguejo); Zooplâncton com o *Plâncton*; Filo Echinodermata com o *Patrick*; Filo Chordata com a *Sandy* (um esquilo de ambiente terrestre) e a *Senhora Puff* (um baiacu - Grupo Osteichthyes). Também foram abordados temas como a zona abissal nos oceanos, a “*fenda do biquini*” uma fenda natural localizada em uma ilha tropical no “*Atol de Bikini*” e a conservação do ambiente marinho. Antes das visitas aos *stands* os visitantes eram conduzidos a uma sala de aula, onde foi ministrada uma palestra introdutória sobre o tema proposto intitulada “*Exposição Bob Esponja: mergulhando na zoologia da fenda do biquini*”.

4 | RESULTADOS

A exposição “*Bob Esponja*”, realizada no prédio do PDE - UEPG, despertou curiosidade e interesse por parte dos visitantes e em especial aos alunos do ensino fundamental devido a grande diversidade dos grupos relacionando aos personagens do desenho animado a partir da palestra ministrada pelos alunos de graduação em Ciências Biológicas (Figura 1).



Figura 1 - Palestra inicial referente à exposição do Bob Esponja.

Durante o período de exposição, foi registrada a presença de 633 pessoas entre escolas, alunos dos diferentes cursos de graduação da UEPG e comunidade em geral. Para a exposição foram montados diferentes *stands* conforme o tema abordado em relação a um personagem do desenho animado (Figuras 2 a 5).



Figura 2 – *Stand* sobre conservação do ambiente marinho.



Figura 3 – *Stand sobre moluscos e crustáceos.*



Figura 4 – *Stand sobre peixes.*



Figura 5 – Stand sobre equinodermos.

Durante a exposição os visitantes foram questionados em relação às atividades desenvolvidas, se estas vêm de encontro com o que é esperado pela escola. Nas avaliações foi relatado que as explicações eram claras, precisas e acessíveis aos diferentes públicos, atingindo tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade em geral.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização da exposição temática relacionando Ciências e Biologia ao desenho animado do *Bob Esponja* resultou em uma ação positiva devido à curiosidade que despertou nos alunos e comunidade. Além dos questionamentos por parte dos alunos quanto a Zoologia e conservação do ambiente marinho, o uso de exposição vinculado a desenho animado indicou uma maior facilidade de absorção de conteúdos biológicos por parte de diferentes faixas etárias.

6 | APOIO

Programa Universidade sem Fronteiras – SETI-PR (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior).

REFERÊNCIAS

CRUZ, D. **Ciências e Educação Ambiental**. 24^a Ed. São Paulo. Editora Ática. 2001.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

RIBEIRO-COSTA, C.S.; ROCHA, R.M. **Invertebrados: manual de aulas práticas**. Ribeirão Preto-SP; Holos Editora, 2002.

SANTOS, A. M. **Biologia Educacional**. São Paulo. Editora Ática. 2005.

SECRETARIA DO ESTADO DO MEIO AMBIENTE, PARANÁ. **Lista vermelha dos animais ameaçados de extinção no Estado do Paraná**. Curitiba: SEMA/GTZ, 2004.

TRAVASSOS, E.G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação 2006.

VALLE, C. **Ciências: Vida e Ambiente**. 1ª Ed. Curitiba. Editora Positivo. 2004.

ESPÉCIES BOTÂNICAS E A INFLUÊNCIA DAS PRECIPITAÇÕES NO FORRAGEAMENTO DE *Melipona eburnea* EM RIO BRANCO, ACRE

Data de aceite: 03/01/2020

Carmem Cesarina Braga de Oliveira

Universidade Federal do Acre – UFAC,
Departamento de Letras e Artes

Francisco Cildomar da Silva Correia

Universidade Federal do Acre – UFAC, Centro de
Ciências Biológicas e da Natureza, Rio Branco –
Acre

Rui Carlos Peruquetti

Universidade Federal do Acre – UFAC, Centro de
Ciências Biológicas e da Natureza, Rio Branco –
Acre

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo identificar plantas utilizadas por *Melipona eburnea* Friese para coleta de pólen e verificar a influência das precipitações no forrageamento dessa espécie. Para isso, realizou-se duas coletas semanais, de outubro de 2015 a junho de 2016, em três colônias de *M. eburnea*. Abelhas operárias transportando cargas de pólen foram capturadas na entrada de suas colônias, utilizando-se rede entomológica. As cargas de pólen foram retiradas das corbículas das operárias com o auxílio de pinça e, posteriormente, levadas ao Laboratório para serem analisadas. Os grãos de pólen foram fotomicrografados e identificados através da comparação com o pólen das plantas em

floração na área estudada. Os dados foram obtidos a partir do número de grãos de pólen nas amostras com a média de precipitação para cada mês. Identificouse 44 espécies botânicas, distribuídas em 18 famílias, as principais foram: Fabaceae, Myrtaceae, Euphorbiaceae e Arecaceae. Foi observado que a maior quantidade de pólen fornecido para *M. eburnea* ocorreu no período de menor volume pluviométrico. *M. eburnea* apresenta comportamento generalista na coleta de recursos polínicos, alterando seu nicho trófico, de acordo com a intensidade de floração. Plantas nativas representam a principal fonte de pólen para *M. eburnea*.

PALAVRAS-CHAVE: Abelha sem ferrão, Floração, Meliponicultura, Recurso polínico.

BOTANICAL SPECIES AND INFLUENCE OF PRECIPITATIONS ON FORAGE OF *Melipona Eburnea* IN RIO BRANCO, ACRE

ABSTRACT: The present work had as objective to identify plants used to collect pollen per *Melipona eburnea* Friese and to verify the influence of the precipitations in the foraging of this specie. For tath, two weekly collections were carried out, from October 2015 to June 2016, in three colonies of *M. eburnea*. Worker bees carrying pollen loads were captured at the entrance of their colonies, using an

entomological net. The pollen loads were removed from the workers' corbulae with the aid of forceps and then taken to the laboratory for analysis. The pollen grains were photomicrographs and identified by comparison with the pollen of the flowering plants in the studied area. The data were obtained from the number of pollen grains in the samples with the average precipitation for each month. It was identified 44 pollen types distributed in 18 families, the main ones being: Fabaceae, Myrtaceae, Euphorbiaceae and Arecaceae. It was observed that the highest amount of pollen supplied to *M. eburnea* occurred in the period of lower rainfall volume. *M. eburnea* presents general behavior in the collection of pollinic resources. Native plants represent the main source of pollen for *M. eburnea*.

KEYWORDS: Stingless bee, Flowering, Meliponiculture, Pollinic resource.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil são conhecidas 244 espécies de abelhas sem ferrão (PEDRO, 2014), sendo que o maior número está na Amazônia legal (130 espécies) (OLIVEIRA et al., 2013), *Melipona eburnea* é uma delas, podendo ser encontrada em abundância nas florestas acreas (CORREIA, 2016).

O pólen e o néctar são os recursos mais importantes para maioria das abelhas, pois correspondem às únicas fontes de proteínas e carboidratos para a manutenção de seus ninhos (MICHENER, 1974; ROUBIK, 1989). Por esse motivo, estão entre os visitantes florais mais abundantes (RAMALHO et al., 1991). No entanto, as precipitações afetam as atividades de coleta de alimento, obrigando as abelhas operárias a selecionarem os recursos mais próximos de suas colônias (WINSTON, 2003). Outro aspecto é que maioria das plantas amazônicas floram no período seco do ano, facilitando, dessa forma, a ação de polinizadores e, como resultado, ocorre a conservação da diversidade (FRANKIE et al., 1974; WRIGHT; CALDERON, 1995).

Nesse sentido, o conhecimento das influências climáticas que interferem nas atividades de coleta de pólen, por parte das abelhas sem ferrão, faz-se importante para o estudo do comportamento desses indivíduos. Assim, o objetivo deste trabalho foi identificar o pólen coletado por *M. eburnea* e, com isso, verificar a influência das precipitações nas atividades de forrageamento dessa espécie, contribuindo para o conhecimento de plantas nativas, exóticas e cultivadas, utilizadas por ela como fonte de alimento.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Local de realização do estudo

O estudo foi desenvolvido em Rio Branco - Acre, em um meliponário contendo

14 colônias de *M. eburnea* (09°55'56"S; 67°53'19"W).

Obtenção das amostras

Foram realizadas duas coletas semanais entre de outubro de 2015 e junho de 2016, em três colônias de *M. eburnea*. Cargas de pólen foram coletadas das corbículas das operárias, na entrada das colônias utilizando-se rede entomológica. Posteriormente, as amostras foram levadas ao Laboratório de Apoio à Vida Silvestre, da Universidade Federal do Acre, onde foram homogeneizadas em amostras mensais.

Identificação polínica e dados estatísticos

Os grãos de pólen foram fotomicrografados em microscópio óptico com câmera, acoplado a um computador equipado com programa de captura de imagens. Após, foram identificados através da comparação com o pólen das plantas em floração na área estudada, utilizando a metodologia descrita por (COLINVAUX et al., 1999).

Os dados estatísticos foram obtidos a partir do número de grãos de pólen que ocorreram em cada amostra mensal, com a média de precipitação observada para cada mês através do programa Past (Paleontological statistics) versão 2.17c (HAMMER et al., 2001).

Os dados meteorológicos foram obtidos no site (INMET – <http://goo.gl/GIe6Y8>; estação meteorológica convencional 82915).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificou-se 44 espécies botânicas distribuídas em 18 famílias, as mais representativas foram: Fabaceae, com 16 espécies 36,4% (*Acacia polyphylla*, *Acacia* sp., *Caesalpinia*, *Cassia* sp., *Crotalaria retusa*, *Enterolobium schomburgkii*, *Inga edulis*, *Inga emarginata*, *Mimosa adenophylla*, *Mimosa caesalpiniiifolia*, *Mimosa pigra*, *Mimosa pudica*, *Mimosa setosa*, *Pithecellobium* sp., *Schizolobium parahyba* e *Swartzia* sp.); Myrtaceae com cinco 11,4% (*Eugenia jambolana*, *Eugenia* sp., Myrtaceae, *Psidium guajava* e *Syzygium malaccense*); Euphorbiaceae com cinco 11,4% (*Alchornea* sp., *Aparisthium cordatum*, *Croton* sp., Euphorbiaceae, *Manihot esculenta*) e Arecaceae com três 6,8% (*Cocos nucifera*, *Euterpe oleracea*, *Oenocarpus bacaba*). As demais somaram 34,1%: Amaranthaceae, Bixaceae, Boraginaceae, Malpighiaceae, Marantaceae, Melastomataceae, Moraceae, Musaceae, Poaceae, Rubiaceae, Rutaceae, Sapindaceae, Smilacaceae e Solanaceae.

Resultados semelhantes foram registrados por Obregon; Nates-Parra (2014), com a mesma espécie de abelha. Estes autores verificaram que *M. eburnea* coletava

recursos de 92 espécies botânicas, pertencentes a 38 famílias.

A maior riqueza de plantas fornecedoras de pólen para *M. eburnea*, foram: maio de 2016, 17 espécies; abril de 2016, 15; novembro e dezembro de 2015, 14 e fevereiro e junho de 2016, 13. A menor ocorrência se deu em janeiro e março de 2016.

Os dados de precipitação mostraram variação de floração nos meses amostrados, sendo as maiores porcentagens registradas no período em que houve diminuição do volume pluviométrico, maio de 2016.

4 | CONCLUSÃO

Foi verificado que *M. eburnea* apresenta comportamento generalista no uso das fontes de pólen, alterando seu nicho trófico, de acordo com a intensidade de floração.

Em meses com elevado índice de precipitações, ocorre a diminuição da oferta de pólen para *M. eburnea*.

REFERÊNCIAS

COLINVAUX, P. A.; OLIVEIRA, P. E.; MORENO, J. E. **Amazon Pollen Manual and Atlas**. Harwood Academic Press, 1999.

CORREIA, F. C. S. **Pólen coletado por *Melipona eburnea* (Apidae, Meliponina) em Rio Branco – Acre**. 2016. 65f. Dissertação (Mestrado em Ciência Animal) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 2016.

FRANKIE, G. W.; BAKER, H. G.; OPLER, P. A. Comparative phenological studies of trees in tropical wet and dry forests in the lowlands of Costa Rica. **Journal of Ecology**, v. 62, n. 3, p. 881-913, 1974.

HAMMER, Ø.; HARPER, D. A. T.; RYAN, P. D. PAST: Paleontological Statistics software package for education and data analysis. **Palaeontol Electron**, v. 4, n. 1, p. 4-9, 2001.

MICHENER, C. D. **The Social Behavior of the Bees: A Comparative Study**. The Belknap Press of Harvard University Press, 1974.

NATES-PARRA, G.; RODRIGUEZ, C. Forrajeo em colonias de *Melipona eburnea* (Hymenoptera: Apidae) em el piedemonte llanero (Meta), Colômbia. **Revista Colombiana de Entomologia**, v. 37, n. 1, p. 121-127, 2011.

OLIVEIRA, F. F.; RICHERS, B. T. T.; SILVA, J. R.; FARIAS, R. C.; MATOS, T. A. L. **Guia Ilustrado das abelhas sem ferrão das Reservas Amanã e Mamirauá, Brasil (Hymenoptera, Apidae, Meliponini)**. Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, 2013.

PEDRO, S. R. M. The Stingless Bee Fauna. In Brazil (Hymenoptera: Apidae). **Sociobiology**, v. 61, n. 4, p. 348-354, 2014.

RAMALHO, M.; V. L. IMPERATRIZ-FONSECA.; KLEINERT-GIOVANNINI. A. Ecologia nutricional de abelhas sociais. In: PANIZZU, A.R.; PARRA, J.R.P. (Orgs.), **Ecologia nutricional de insetos e suas**

implicações no manejo de pragas. p. 225-252. São Paulo: CNPQ, 1991.

ROUBIK, D. W. **Ecology and Natural History of Tropical Bees.** Cambridge University Press, 1989.

WINSTON, M. L. **A biologia da abelha.** Magister, 2003.

WRIGHT, S. J.; CALDERON, O. Phylogenetic patterns among tropical flowering phenologies. **Journal of Ecology.**, v. 83, n. 6, p. 937-948, 1995.

ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE AEE

Data de aceite: 03/01/2020

Thalia Costa Medeiros

Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão. Caxias-Ma, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3037969277950508>

Najra Danny Pereira Lima

Mestre em Análise do Comportamento Aplicado Professora do Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão. Caxias-Ma, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5202303122237042>

Mayanny da Silva Lima

Enfermeira Especialista em Saúde Pública, Coordenadora do Programa de Imunização da Prefeitura de Senador Alexandre Costa. Caxias-MA, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3045373768791041>

Thais Costa Medeiros

Graduanda do curso de geografia pela Universidade Estadual do Maranhão-CESCUEMA. Caxias-Ma, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/2272584685312355>

Maria Helena Rodrigues Bezerra

Graduada em Pedagogia pela UEMA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Lourenzo. Especialista em Psicopedagogia.

<http://lattes.cnpq.br/3659513383931560>

Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha

Enfermeira. Mesc em Enfermagem e Dr. Em Saúde Pública. Professora do Centro Universitário

de Ciências e Tecnologia do Maranhão. Caxias-Ma, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5461511268392674>

Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva

Enfermeiro, Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão em Saúde.

<http://lattes.cnpq.br/4439635233177760>

Ava Fabian dos Anjos Lima

Enfermeira. Graduada pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA).

Pós-graduanda em Terapia Intensiva pela Faculdade de Tecnologia e Educação Superior Profissional.

<http://lattes.cnpq.br/1150853509259056>

Beatriz Zeppelini Bezerra de Menezes Nasser

Pedagoga pela Universidade Bandeirante de São Paulo. São Paulo-SP, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/2586999464945752>

Alice Figueiredo de Oliveira

Enfermeira Graduada pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão. Caxias-Ma, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4032119155051946>

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do desenvolvimento que se manifesta de forma persistente, com prejuízos no comprometimento social, comunicativo e presença de comportamentos estereotipados, com interesse a atividades restritas. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar o conhecimento que os professores de AEE detém

sobre TEA e as características que interferem ou favorecem a aprendizagem desses alunos. Trata-se de um estudo de campo de natureza aplicada, exploratória, avaliativa de abordagem qualitativa. Foram convidados a participar 25 professores que trabalham na rede de ensino com crianças com TEA de um município do interior do Maranhão, logo, foi explicado sobre o direitos e sigilo profissional de cada participante. Encontramos profissionais que apresentaram dificuldades em responder ao questionário e que limitaram suas respostas acerca do tema. Ainda, percebe-se que alguns detinham pouco conhecimento sobre o assunto e que encontram dificuldades em trabalhar com crianças autistas. Portanto, com este estudo é possível identificar as dificuldades que os profissionais encontram que interferem no processo de aprendizado da criança com TEA impedindo que o menor tenha um ensino de qualidade e desenvolva sua autonomia, bem como a necessidade de que cada docente têm de se qualificar para atender essa demanda em sala de aula proporcionando maior rendimento ao ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Professores.

LEARNING SPECIFICITIES OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: KNOWLEDGE OF ESA TEACHERS

ABSTRACT: Autism Spectrum Disorder is a developmental disorder that manifests itself in a persistent way, with losses in social commitment, communicative and presence of stereotyped behaviors, with interest in restricted activities. In this sense, the objective of this study was to analyze the knowledge that teachers of AEE holds on TEA and the characteristics that interfere or favor the learning of these students. This is a field study of an applied, exploratory, evaluative qualitative approach. Twenty-five teachers working in the teaching network with children with ASD from a municipality in the interior of Maranhão were invited to participate, so it was explained about the rights and professional secrecy of each participant. We found professionals who presented difficulties in responding to the questionnaire and who limited their answers about the topic. Still, it is noticed that some had little knowledge on the subject and that they find difficulties in working with autistic children. Therefore, with this study, it is possible to identify the difficulties that the professionals encounter that interfere in the learning process of the child with ASD, preventing the child from having a quality education and developing their autonomy, as well as the need for each teacher to qualify to meet this demand in the classroom, providing higher education income.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Inclusive education; Teachers.

ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: CONOCIMIENTO DE PROFESORES DE AEE

RESUMEN: El trastorno del espectro autista es un trastorno del desarrollo que se manifiesta de forma persistente, con perjuicios en el compromiso social, comunicativo y presencia de comportamientos estereotipados, con interés en actividades restringidas. En este sentido, el objetivo de este estudio fue analizar el conocimiento

que los profesores de AEE detienen sobre TEA y las características que interfieren o favorecen el aprendizaje de estos alumnos. Se trata de un estudio de campo de naturaleza aplicada, exploratoria, evaluativa de abordaje cualitativo. Fueron invitados a participar 25 profesores que trabajan en la red de enseñanza con niños con TEA de un municipio del interior de Maranhão, luego, fue explicado sobre los derechos y secreto profesional de cada participante. Encontramos profesionales que presentaron dificultades en responder al cuestionario y que limitaron sus respuestas sobre el tema. Sin embargo, se percibe que algunos tenían poco conocimiento sobre el asunto y que encuentran dificultades para trabajar con niños autistas. Por lo tanto, con este estudio es posible identificar las dificultades que los profesionales encuentran que interfieren en el proceso de aprendizaje del niño con TEA impidiendo que el menor tenga una enseñanza de calidad y desarrolle su autonomía, así como la necesidad de que cada docente tiene que calificarse para atender esta demanda en el aula proporcionando mayor rendimiento a la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Trastorno del Espectro Autista; Educación Inclusiva; maestros.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tornou-se mais frequente a partir da segunda metade do século XX. Antes o ensino era ministrado em escolas ou classes especiais, para as crianças e jovens que não possuíam condições de avançar no processo educacional. Tornando a educação especial paralelo ao ensino comum (CUNHA, 2015).

Os alunos com NEE, são aqueles que possuem alguma deficiência, ou dificuldades que as impossibilita de executar e exercer determinadas funções, de forma autônoma, necessitando de estímulos e adaptações para seu desenvolvimento no contexto geral da sociedade. A lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN nº 9.394/96, enfatiza a valorização da educação inclusiva, e oferta o ensino, preferencialmente, em escola da rede regular, incluindo os alunos com necessidades sempre que possível (BRASIL, 2008). São diversas as NEE, e todas elas merecem atenção, no entanto os esforços realizados nessa pesquisa, serão para estudar questões relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista.

O Transtorno do Espectro Autista, é um transtorno do neurodesenvolvimento, manifestando desde os primeiros anos de vida, acomete 1 a cada 68 crianças com maior ocorrência no sexo masculino, possuindo características presentes, como no comprometimento social, na comunicação e comportamentos estereotipados (repetitivos e inadequados), como também interesse por atividades restritas (MARQUES; BOSA, 2015).

Atualmente, o TEA é classificado pela CID 10 (Classificação internacional de doenças da Organização mundial da Saúde) como um transtorno global

do desenvolvimento, caracterizado por desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e perturbação, características no funcionamento em cada um dos seguintes domínios: interação social, comunicação e comportamento (CID 10, 2007; SCHWATZMAN, 2011b).

Em 2012 foi sancionada a Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a partir de então a pessoa com TEA passou a ser considerada pessoa com deficiência e, portanto, ter todos os direitos garantidos às pessoas com deficiências, dentre os quais se destaca a educação (CASTANHA, 2016).

Deste modo, a inclusão escolar de estudantes com TEA, ainda se mostra desafiadora, e entre esses desafios destaca-se como alvo de interesse desse trabalho, a formação do professor para atender estudantes com TEA. Nesse sentido, Papim e Sanches (2013), apontam que o professor tem um sentimento de angústia diante da labilidade no comportamento provocado pelas características do TEA, da pouca responsabilidade do estudante às investidas pedagógicas e das exigências por desempenho pelo sistema de ensino.

Para receber os alunos com NEE, devem ser feitas mudanças no contexto escolar, bem como profissionalizações do corpo docente, e contratações de professores habilitados na especificidade dos alunos. Frente à estas modificações, são implementadas salas para atender as necessidades específicas dos alunos. Com isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é realizado nas salas de recursos multifuncionais, organizado dentro da escola regular, para atender as necessidades específicas dos alunos. O AEE se caracteriza por uma ação que busca acolher os alunos com NEE dentro da rede regular de ensino, como suporte para obter conhecimento, diversificando os currículos, o atendimento organizado para complementar e suplementar os serviços educacionais comuns (SANTOS, et. al., 2017; ALVES, 2006).

Mediante a isto, a construção desse trabalho foi direcionada pela seguinte problemática: Quais os conhecimentos que os professores de AEE detêm sobre TEA e as que características interferem ou favorecem a aprendizagem? Com base nisso, o objetivo deste trabalho foi analisar o conhecimento que os professores de AEE detêm sobre TEA e as características que interferem ou favorecem a aprendizagem destes alunos.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo avaliativo, exploratório, com abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Segundo Dyniewicz (2009), a pesquisa exploratória tem a finalidade de esclarecer e proporcionar uma visão geral, acerca de um determinado fato.

Buscou-se saber como determinado fato ou fenômeno se manifesta, o que interfere nele, como as variáveis se inter-relacionam.

Para mais, de acordo com Deslandes; Assis (2002), a articulação entre abordagens e combinações metodológicas tem reconhecida importância para pesquisar o complexo saúde-doença-atenção, indicando as diversas modalidades de diálogos. Nesse contexto, o quantitativo e o qualitativo traduzem, cada um na sua definição, as conexões entre o individual e o coletivo, presentes no cotidiano das práticas de saúde.

Nesse sentido, realizou-se uma avaliação dos conhecimentos de professores de AEE de um Município do interior do Maranhão, quanto ao TEA. Para tanto, utilizou-se como campo de pesquisa as salas de AEE das escolas da rede pública municipal situadas na zona urbana de um Município do Interior do Maranhão que tiverem estudantes com Transtorno do Espectro do Autista matriculadas.

De acordo com dados obtidos através da secretaria de educação as salas de AEE formam um número de 55 na zona urbana. Assim foi realizada uma investigação envolvendo professores atuantes no AEE, no ensino fundamental (1 ao 5 ano) da rede municipal de ensino. As escolas apresentam cada uma, em média, 02 a 4 professores atuantes nas salas de AEE. Com base nesses levantamentos, participaram da pesquisa 25 professores atuantes em salas do AEE. As escolas pesquisadas contabilizam-se em 12 escolas. O fato de ser 12 escolas, ocorre por que algumas instituições possuíam 1, 2, até 3 professores na sala de atendimento. No entanto, alguns professores não quiseram participar, finalizando um total de 25 professores para cada 12 escolas na rede regular de ensino.

Os critérios de inclusão desse trabalho foram: ser professor e atuar em salas de AEE em escola regular de ensino fundamental, ter estudante com TEA em seu atendimento e aceitar de livre e espontânea vontade participar da pesquisa. Foram excluídos os docentes que não estiveram em conformidade com pelo menos um dos itens supracitados.

O benefício do trabalho foi proporcionar aos professores conhecimentos acerca da inclusão de alunos com TEA, e as estratégias necessárias para incluir este aluno em sala de aula, por meio de adaptações curriculares que promovam o acesso ao ensino. Vale ressaltar que este estudo não trouxe riscos previsíveis em relação à integridade física dos participantes, porém os riscos previstos estiveram associados à: resistência dos professores quanto a participação da pesquisa; Não saberem responder sobre o assunto; Medo a exposição.

Para minimização dos possíveis riscos, foram expostos aos professores participantes os objetivos da pesquisa, sigilo e anonimato, confidencialidade dos dados e o direito a se negar a participar da pesquisa, ou desistir em qualquer fase do trabalho.

A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, em seguida, direcionada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) CAAE 06189319.0.0000.8007 e teve aprovação sob o parecer: 3.157.888.

RESULTADO

Análise dos dados referente a aplicação das entrevistas aos professores de ensino fundamental

O estudo contou com a colaboração de 25 professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, atuantes no ensino fundamental de um município de interior do maranhão. Para garantir o anonimato e sigilo dos sujeitos da pesquisa, seus nomes terão abreviaturas “PROF” (para representar os professores), a esta identificação foi acrescido ainda uma numeração que corresponde a ordem em que foram estruturadas as entrevistas. Ainda, não será citada o local em que ocorreu a coleta de dados.

ESCOLAS	QUANTIDADE DE PROFESSORES POR ESCOLAS
A	2
B	3
C	2
D	2
E	3
F	1
G	1
H	2
I	2
J	2
K	3
L	2

Quadro 1- Dados referentes a quantidade de escolas e professores participantes da pesquisa

Fonte: Elaboração do autor (2019)

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTE

Inicialmente buscou-se traçar o perfil de todos os professores pesquisados (Quadro 2), que atuam no ensino fundamental, abordando os seguintes elementos: sexo, formação complementar, faixa etária, tempo de conclusão de curso e quantidade de empregos. Assim, os achados dispostos no quadro foram separados em colunas, que demonstram as interlocuções de cada categoria, seguindo sempre a mesma ordem de apresentação: PROF 1 conforme apresentados abaixo:

PROFESSORES	SEXO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Tempo de conclusão em anos	Quantidade de empregos
PROF 1-	F	30-35	Especialização	10-12	1
PROF 2-	F	45-50	Especialização	16	1
PROF 3-	F	45-50	Especialização	4-5	1
PROF 4-	F	35-40	Especialização	7-9	2
PROF 5-	F	40-45	Especialização	13-15	2
PROF 6-	F	45-50	Especialização	4-6	2
PROF 7	F	45-50	Especialização	4-6	1
PROF 8-	F	45-50	Especialização	1-3	1
PROF 9-	F	35-45	Especialização	1-3	1
PROF 10-	F	45-50	Especialização	1-3	1
PROF 11-	F	45-50	Especialização	4-6	2
PROF 12	F	30-35	Especialização	5-6	1
PROF13	F	30-35	Especialização	1-3	1
PROF14	F	30-35	Especialização	4-6	1
PROF15	F	30-35	Especialização	4-6	1
PROF16	F	18-25	Especialização	1-3	2
PROF17	F	30-35	Especialização	7-9	2
PROF18	F	40-45	Especialização	1-3	1
PROF19	F	30-35	Especialização	1-3	1
PROF20	F	40-45	Especialização	4-6	1
PROF21	F	30-35	Especialização	1-3	1
PROF22	F	40-45	Especialização	4-6	2
PROF23	F	30-35	Especialização	4-6	1
PROF24	F	40-45	Especialização	7-9	2
PROF25	F	40-45	Especialização	4-6	1

QUADRO 2 – Distribuição e descrição do perfil profissional dos participantes

Fonte do autor 2019.

Com base nos levantamentos, todos os professores entrevistados são do sexo feminino, possuem ensino superior e são especializados. Dos 25 professores, 3 terminaram sua especialização entre 10 a 15 anos, concluindo que eles estão com bastante tempo de atuação e formação e possuem uma bagagem de conhecimentos e experiências.

Os outros 22 professores concluíram entre 1 a 9 anos, portanto possuem um menor ano de conclusão e, conseqüentemente, devem possuir conhecimentos mais recentes sobre este estudo, porém isso não é determinante. Em se tratando da

quantidade de tempo dos profissionais, todos independente do período de conclusão e atuação, precisam ser conhecedores das transformações existentes na educação e buscarem novas abordagens para atualizar-se.

No estudo realizado por Rocha, Batista, Salamão (2018), percebem que os docentes necessitam de um aprimoramento contínuo a fim de atender as exigências da atividade docente. Por isso a importância da formação continuada, pois mesmo possuindo tempos de atuação e de formação, é sempre bom continuar processo de aprendizagem, ainda mais se tratando de estudantes com necessidades, que precisam de estratégias úteis para seu desenvolvimento. Dessa forma, o professor não deve ficar parado, precisa buscar manter sua formação continuada sempre ativa, agregando novos saberes à sua praxe pedagógica. Assim, terá subsídios para trabalhar com alunos especiais e incluí-los no contexto da educação inclusiva (SOUSA 2015).

Conhecimento de professores do AEE acerca do TEA

Indagados sobre o que é transtorno do Espectro Autista, os professores respondem da seguinte maneira:

É um transtorno do neurodesenvolvimento infantil caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação, comportamentos repetitivos e interesse restritos, podendo apresentar também sensibilidade sensoriais (PROF 2).

É o transtorno que afeta a (PROF 3).

É uma criança que apresenta algumas características (PROF 7).

São condições em que a criança se limita como: habilidades sociais, comportamentos repetitivos, comunicação, falar etc. (PROF 11).

Transtorno que afeta a comunicação, comportamentos repetitivos e não possui socialização (PROF 13).

Segundo Brito (2013), o conceito de TEA ainda é novo e pouco compreendido. Nota-se nas falas de alguns dos entrevistados, que eles não detêm muito conhecimento, embora fale de algumas características aleatórias que os autistas possuem. Os professores que trabalham diretamente com alunos autista devem buscar qualificação continuada, até mesmo após a formação, buscar conhecimentos acerca da educação inclusiva. Sem esses conhecimentos, corre-se o risco da falta de compreensão e sensibilização acerca do transtorno, assim como as características que cada um apresenta (BENTES et. al., 2016).

Nesse contexto da falta de conhecimento sobre autismo, o educador tem dificuldade para identificar as particularidades e perceber os traços do autismo nos estudantes. Por isso, é de grande valia, que os profissionais tenham compreensão sobre a terminologia, para assim intervir da forma correta.

Quando se fala em necessidades educacionais, em especial o TEA, é essencial, que saibamos o seu conceito e as características principais que eles possuem. É evidente nas falas dos professores que conceituam de forma muito superficial o que entendem sobre o assunto e com base nas suas falas percebemos que seus conceitos estão muito atrelados aos comprometimentos que eles carregam, como falta de comunicação, falta de socialização e comportamentos repetitivos.

Bentes et al. (2016), afirma que o TEA ainda carrega um estereótipo, o que por sua vez interfere significativamente no processo de inclusão escolar desse aluno. Nota-se nas falas dos participantes que discorrem sobre algumas características que o autista possui, percebe-se ainda, que afirmam como determinantes e únicas características presente no espectro.

Dificuldades que interferem na aprendizagem do aluno TEA

Sabe-se que os comprometimentos que o TEA carrega, traz consigo alguns fatores que podem ser entraves para a aprendizagem e compreensão do meio. No tocante a essas características alguns professores relataram algumas dificuldades que possuem com os alunos com TEA e se isso dificultam na aprendizagem:

Sim, isolamento (PROF 1).

Sim, a interação e comportamento social da criança (PROF 2).

Em alguns momentos sim, dependendo da atividade proposta. Desinteresse em realizar atividades, por que se a atividades não chamar sua atenção (for atrativa) ele(a) se negará a fazer (PROF 4).

Sim, dificuldade da linguagem, pelo fato de profissional não saber lher dá com situações como essa (estamos caminhando) (PROF 5).

Não. Para ajudar os alunos autistas é fundamental que a família e amigos tratem normalmente tentando entendê-los em sua forma de ser e assim tentar ajudá-las propiciando sugestões de atividades psicológica, terapia ocupacional, fonoaudiologia, escola fisioterapia, musicoterapia etc. (PROF 10).

Com base nos relatos acima, percebe-se que os professores possuem dificuldades para atender os alunos com TEA, pois as características dificultam seu manejo com o estudante.

A maioria dos professores disseram que o isolamento, a interação e a linguagem dificultam no processo de aprendizagem dos alunos. Um estudo feito por Sousa (2015), apresentou relação com o presente estudo, quando questionados sobre a inclusão do aluno com TEA, verificou-se a necessidade de mais formação e conhecimento por parte dos professores em relação a alunos autistas. Falta mais preparo dos professores para que sejam capazes de proporcionar ao aluno autista o que lhe é garantido por lei.

Silva (2012), afirma que o professor precisa intervir em relação a socialização do autista, pois para eles a interação social e compartilhar momentos é um grande

desafio. Diante disso, para que aconteça a socialização o professor pode socializá-lo por meio de brincadeiras, jogos e atividades de forma que ele se sinta parte do ambiente escolar.

Ainda nesta abordagem, das características do TEA, Silva (2012), esclarece sobre a dificuldade relatadas pelos professores quanto a comunicação do aluno, segundo ela o professor pode utilizar métodos alternativos para desenvolver a comunicação com crianças que possuem autismo, por meio figuras, imagens, desenhos dentre outros, que ajudaram para se comunicarem de forma efetiva.

Alunos com TEA, possuem algumas características que podem inibir a aprendizagem, entre elas: dificuldades nas funções executivas, pensamento concreto, dificuldades para entender instruções orais prolongadas; responder sob controle restrito de estímulos; dificuldade em entender múltiplas perspectivas; dificuldades com teoria da mente, todas essas características podem se tornar importantes entraves para a aprendizagem do aluno, caso não haja um direcionamento eficaz (PAPIM, SANCHES, 2013).

Essas características estão atreladas no perfil do estudante com TEA, e se esses atributos não tiverem intervenções contínuas e atendidas da forma certa, o progresso desde indivíduo para acontecerá, ele irá permanecer com estes entraves por todo seu desenvolvimento humano.

Especificidade de aprendizagem do aluno com TEA

Quando questionados se os alunos conseguiam aprender igual aos outros alunos em sala de aula, e o que facilitaria esse processo. Os professores emitiram as seguintes respostas:

Sim, quando o professor conseguir fazer atividade que o mesmo tenha interesse ou colocá-lo em uma atividade ativa (PROF 5).

Não, por que sua aprendizagem é lenta e mediante sua limitação, se alcançar os objetivos propostos ao longo prazo (PROF 7)

Não, o autista tem um desenvolvimento comprometido da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesse, as manifestações do transtorno variam imensamente dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo (PROF 10).

Nota-se que a PROF 7 e PROF 10, afirmam que o estudante com TEA não consegue aprender na sala de aula regular, já que suas características são predominantes e marcantes no seu desenvolvimento, dessa forma impossibilita-o de aprender. No entanto, em nenhuma dessas falas elas citam meios que podem facilitar o manejo e a diminuição de comportamentos indesejados na sala de aula. O professor deve sempre ressaltar e acreditar que a criança com o espectro autista consegue aprender, e deve ser motivado diariamente (ROCHA, BATISTA, SALOMÃO,

2018).

É preciso considerar comprometimentos que alunos com TEA possuem, no entanto, é necessário a partir do conhecimento das suas características do transtorno, elaborar estratégias de ensino compatíveis com essas características. Cada ser humano é individual, e em se tratando de aprendizagem também, cada pessoa aprende em sua singularidade e formas diferentes de compreender, cabe ao educador conhecer seu aluno, e entender seu ritmo de aprendizagem para assim focar naquilo que é importante e que trará benefícios positivos para seu progresso em sala. Conhecendo o estilo de aprendizagem do aluno com autismo, é possível garantir que as modificações/adequações sejam suficientes, de modo a aumentar a competência e a motivação e minimizar sua frustração (LEITÃO, 2016).

Outra fala interessante apresentada por um dos professores à foi a seguinte:

Igual não, mas a pessoa com TEA também pode se desenvolver bem se for bem acompanhada, o uso de recursos facilita muito neste processo (PROF 1)

Sim! Fazendo adaptações das atividades (PROF 18).

Destaca-se essa fala, pois percebe-se que mesmo sabendo das necessidades existentes na pessoa com TEA, acredita no seu desenvolvimento e potencial, enxergando que mesmo com suas limitações eles podem evoluir se for bem acompanhado e apresentado recursos necessários para tornar possível o seu processo de ensino aprendizagem. Neste sentido Silva (2014), argumenta que apesar das peculiaridades que o autismo possui em seus níveis de comprometimentos é importante buscar caminhos e criar recursos criativos para que elas possam crescer, aprender e se desenvolver no espaço escolar de forma satisfatória.

É necessário considerar, que a pessoa com TEA, possui dificuldade em compreender informações muito prolongadas, pois tendem a diminuir o processamento verbal muito intenso, sendo assim, o uso de material concreto e visual, torna essa comunicação mais acessível a sua realidade. Corroborando nesse aspecto, Oliveira (2016), sintetiza que o uso de materiais concretos e visuais que possam ser inseridos junto à criança age como facilitador desse aprendizado.

Compreende-se que com estratégias utilizadas baseadas nas características do aluno, é possível garantir seu desenvolvimento e aguçar a sua atenção nas atividades. Diante disso, o professor precisa estar em constante estudo, buscar manter sua formação continuada ativa, agregando novos conhecimentos à sua praxis pedagógica. Dessa forma, terá subsídios para trabalhar com os alunos especiais e tornar sua inclusão no contexto escolar possível (SOUSA 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, note-se que quando discutido sobre o Transtorno do Espectro Autista os professores tiveram dificuldade para falar sobre o assunto, visto que mediante as falas, eles detêm pouco conhecimento sobre o TEA, e por esse motivo suas respostas limitaram-se a algumas características que os autistas apresentam, como dificuldades de socialização, comunicação e comportamentos inadequados e repetitivos. Mas, é necessário que os docentes tenham mais embasamentos além dessas características, já que para trabalhar com estudantes com TEA, é necessário conhecê-los em sua totalidade, e não por partes.

Ainda é notório que os profissionais apresentam dificuldades de entender e relacionar-se com a criança TEA, diante das características e limitações que o menor apresenta e que foi citado pelos professores em suas falas, interferindo no processo de aprendizagem da criança.

Assim, os professores, por muitas vezes não possuir formação específica, podem acabar desconhecendo a necessidade educacional do seu aluno, e fazer os estudantes com TEA passarem pelas mesmas estratégias de ensino que são apresentados para estudantes típicos, podendo assim, comprometer sua aprendizagem. Conseqüentemente, os educadores tornam-se responsáveis por implementar intervenções efetivas com seus alunos com TEA, com propósito de promover o envolvimento ativo em diferentes tipos de tarefas acadêmicas e demais atividades (MEDVED, 2016).

Neste interim, este estudo tem o interesse de despertar os leitores e principalmente professores da rede de ensino sobre a importância do assunto e de buscar qualificação na área na tentativa de melhorar e inovar suas práticas pedagógicas buscando conhecimento sobre a temática, e intervindo diante das dificuldades encontradas, para que isso não interfira no processo de aprendizagem da criança com TEA, dando aos alunos autista maior autonomia.

REFERÊNCIA

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. Sala de recursos multifuncionais: **espaços para atendimento educacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

_____. **Decreto nº 6571**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-deeducacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>>. Acesso em 19 mar. 2019.

BRITO, R. M. T. de. **Quando a inclusão acontece**: analisando o processo de inclusão de uma criança autista em uma escola da rede pública de João Pessoa. 2013. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BENTES, C. C. A.; BARBOSA, D. C.; FONSECA, J. R. M.; BEZERRA, L. C. **A Família no processo de inclusão social da criança e adolescente com autismo**: desafios na sociedade contemporânea. Presidente Prudente-SP, 2016. Disponível em <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/Social/article/view/5948>>. Acesso em: 20 maio 2019.

CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). Cascavel, 2016, 128 f.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DESLANDES, S. F.; ASSIS, S. G. Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: dialogo das diferenças. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (Org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p. 195-223.

DYNIEWICZ, A. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2. ed. São Caetano do Sul-SP: Difusora editora, 2009.

LEITAO, P. B. **Transtorno do espectro do autismo na perspectiva do ensino estruturado**. Pará, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12865>>. Acesso em: 8 mar 2019.

MARQUES, D. F.; BOSA, C. A. Protocolo de avaliação de crianças com autismo: evidências de validade de critério. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 43-51, 2015.

MEDVED, S. V. **The use of an interdependent group contingency to increase engagement of elementary students with autism spectrum disorder**. California State University, 2016.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão**: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com Autismo. (Monografia). Lins. SP: Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, 2013.

ROCHA, C. M.; BATISTA, S. B.; SALOMÃO, R. Os desafios do professor no processo de ensino e aprendizagem da criança autista. VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. Ponta Grossa, 2018.

SANTOS, J. O. L. et al. Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 409-422, 2017.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do Espectro do Autismo: terapias alternativas e controversas. In: _____.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: MEMNON, 2011b.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, R. **Autismo**: um desafio para o trabalho pedagógico. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/REBECA%20DA%20SILVA%20Autismo%20um%20desafio%20para%20o%20trabalho%20pedagogico.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SOUSA, M. J. S. **Professor e o autismo**: desafios de uma inclusão com qualidade. Monografia. Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

EXPLORANDO JOGOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM DE FRAÇÕES

Data de aceite: 03/01/2020

Andreia Belter

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar/*Campus* Santa Rosa - RS

Fernando Feiten Pinto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar/*Campus* Santa Rosa - RS

Ivana Letícia Damião

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar/*Campus* Santa Rosa - RS

Júlia Gabriela Petrazzini da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar/*Campus* Santa Rosa - RS

Elizangela Weber

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar/*Campus* Santa Rosa - RS

Julhane Alice Thomas Schulz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar/*Campus* Santa Rosa - RS

Mariele Josiane Fuchs

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar/*Campus* Santa Rosa - RS

RESUMO: As frações estão presentes em várias atividades em nosso cotidiano. Para utilizá-las de maneira correta é importante termos domínio de suas propriedades. Este artigo relata as atividades desenvolvidas nas oficinas no Programa Institucional De Bolsa De Iniciação à Docência (PIBID), tendo em vista os jogos e aulas dinâmicas como alternativas para a construção de uma aprendizagem significativa. As atividades foram desenvolvidas em uma instituição da Rede Pública Estadual do município de Santa Rosa/RS, tendo como público alvo, alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Este trabalho teve como intencionalidades desenvolver com os alunos atividades para identificar os conceitos básicos de frações a partir da dobradura de tiras de papel, relacionar o conceito de Frações a partir de objetos do cotidiano dos educandos, experienciar situações envolvendo o conceito de frações no jogo “Círculo de Frações”, bem como identificar o conceito sobre o Mínimo Múltiplo Comum e as operações a partir de um jogo de tabuleiro. Esta proposição foi elaborada devido a necessidade de compreender a relevância em utilizar jogos e atividades na construção da aprendizagem dos alunos, desenvolvendo os conceitos de fração e suas operações, baseado na ludicidade, no desenvolvimento cognitivo e do raciocínio lógico.

PALAVRAS-CHAVE: Frações, Recurso

EXPLORING GAMES AS A TEACHING TOOL FOR FRACTION LEARNING

ABSTRACT: The fractions are present in various activities in our daily. In order to use them correctly it is important to have a domain of their properties. This article relates activities developed in the workshop of the Programa Institucional De Bolsa De Iniciação à Docência (PIBID), by having in view that games and dynamic class are alternatives to construction of a significant learning. The activities were developed in a state public institution from Santa Rosa/RS, by having as a target, students from 7^o year by elementary school. This work have intentionality developed with the students activities to identify the basic concepts of fraction from folds of paper strips, connect the fraction concept from daily objects of the students, experience situations that involve the fraction concept by the game “Fraction Circle”, as well as identify the concept about the least common multiple and the operations from board game. This proposition were elaborate due to need to understand the relevance of use games and activities in building student learning, developing fractions and their operations concepts, based on the playfulness, at the development of the cognitive and logical reasoning.

KEYWORDS: Fractions, Teaching Resource, Formation Initial in of Teachers.

1 | INTRODUÇÃO

Devido a utilização recorrente das representações fracionárias em situações cotidianas torna-se imprescindível conhecer e compreender os conceitos intrínsecos a este conteúdo de modo a atuarmos como sujeitos capazes de utilizá-las de maneira correta, tendo domínio de suas propriedades.

Importante mencionar que as frações possuem extrema ligação com a porcentagem, já que, podem ser equiparadas/equivalentes. Citando caso análogo, temos: 100% equivalente a um inteiro; 30% semelhante a três décimos; 50% proporcional a um meio, dois quartos, três sextos, e assim sucessivamente. Outro fator marcante envolvendo frações situa-se na composição de medicamentos, pois, um grama a mais de um dos vários componentes de um remédio, como amoxicilina, pode causar inúmeros efeitos colaterais, desde a ineficácia do produto até levar a óbito. Os animais, por exemplo, possuem várias injeções que determinam a quantidade de mls levando em consideração o seu peso atual.

Diante disto, nosso trabalho vem com a perspectiva de trazer estratégias de ensino que facilitem a assimilação dos conceitos de frações aliadas à ações que possibilitem aulas de retomada de conceitos mais descontraídas e lúdicas, no formato de oficinas pedagógicas.

Este artigo visa socializar as atividades desenvolvidas por um grupo de bolsistas do PIBID, mediante oficinas pedagógicas de Matemática, a partir da utilização de

jogos e atividades didáticas na construção da aprendizagem dos alunos. Neste caso, envolvendo os conceitos de Frações, Mínimo Múltiplo Comum e suas operações, com base na ludicidade, no desenvolvimento cognitivo e do raciocínio lógico dos alunos participantes.

Com este intuito, buscou-se englobar nas referidas oficinas algumas perspectivas metodológicas e recursos didáticos para o ensino, de forma variada, como jogos, materiais manipulativos, trabalho em grupos, exposição de ideias e debates em equipe. Cabe ressaltar que estas escolhas didático-metodológicas auxiliaram na identificação de lacunas na aprendizagem acerca deste conteúdo, as quais puderam ser supridas por meio do desenvolvimento das oficinas.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem pode ser caracterizada como um processo social e também interativo que acontece, de maneira proposital ou não, desde o momento do nascimento do indivíduo e ao longo de sua vida. Logo, o desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo é moldado/formado através de sua interação com o mundo exterior inter-relacionado com suas experiências anteriores.

Nos primeiros anos de vida, os principais influenciadores são os pais e as pessoas próximas à família, os quais ajudarão, intencionalmente ou não, na formação/construção do caráter, dos valores éticos e morais da criança. Isto se torna possível por meio de seus exemplos, condutas, bem como atitudes que são experienciadas por estas crianças/jovens em seu cotidiano. Além disso, é importante ressaltar que cada sociedade/grupo étnico possui suas peculiaridades culturais, tornando-se única. Conseqüentemente, a aprendizagem de indivíduos de realidades distintas apresenta desenvolvimento cognitivo divergente.

Ao ingressar na escola, o desenvolvimento cognitivo acontece a partir dos processos de aprendizagem vivenciados pelo aluno e mediados pelo professor, contando com interferências dos conhecimentos construídos anteriormente pelo aluno. Assim, segundo a teoria de Vygotsky a aprendizagem vem antes do desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento depende da aprendizagem para ocorrer. No entanto, a aprendizagem não se caracteriza como ato de memorizar o conteúdo ou conceito em estudo, mas sim, como a internalização do conteúdo pelo aluno, se e somente se, o mesmo já tiver atingido o nível de desenvolvimento mental necessário para aprender determinado assunto, isto é, atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

Por esse motivo, o professor de Matemática ao iniciar novo conteúdo precisa levar em consideração o atual desenvolvimento cognitivo de seus alunos abordando o conteúdo novo concomitantemente com o conhecimento já internalizado pelo

mesmo, criando, dessa forma, uma "ponte de conhecimento", a qual será capaz de "mostrar" relações entre ambos, facilitando a compreensão das novas informações.

A preparação do docente para ministrar uma aula de matemática produtiva é questão chave para a aprendizagem dos alunos. Despertar a curiosidade e a participação dos mesmos de forma efetiva nas aulas, além de ser um desafio, requer um planejamento e conhecimento prévio do professor. O processo de aprendizagem não deve ser reduzido a um ato de depositar ideias de um sujeito para o outro (FREIRE, 1987).

As palavras de Freire conotam que para estimular os alunos, o professor precisa ser criativo, ter domínio do assunto tratado e apresentar os motivos e aplicações de tais fórmulas. Mas também é necessário muito mais que preparação e domínio do conteúdo, visto a necessidade da reflexão e compreensão das dificuldades dos alunos, bem como a explicitação da origem e história da matemática e seus "porquês".

Ao refletir, o professor percebe os equívocos cometidos no processo de ensino aprendizagem. Repensar sua prática e adequar o que é necessário para preencher as lacunas na aprendizagem é um processo trabalhoso, que demanda estudo e engajamento do docente. Portanto, atividades diferenciadas são vistas como uma forma diferenciada e lúdica de demonstrar os conceitos matemáticos e sua aplicabilidade em situações cotidianas.

Atualmente, diversos são os recursos didáticos e metodologias de ensino que possibilitam preparar e desenvolver aulas com significativa exploração dos conceitos matemáticos. Assim, é de extrema importância a capacitação dos docentes, tendo como objetivo aulas dinâmicas que elucidam e instiguem os alunos a buscar a compreensão dos conhecimentos abordados nos ambientes escolares.

Nesse viés, torna-se relevante atentar para a importância do uso de Jogos e materiais manipulativos no processo educativo com a Matemática. Isso porque o processo de formação de conceitos precisa ser dinâmico e criativo, ao contrário de processos mecânicos e passivos (VYGOTSKY, p.67, 2008).

Sendo assim, pode-se constatar que as crianças, inicialmente, aprendem por meio das circunstâncias cotidianas por elas vivenciadas, através de um processo criativo. Logo em sala de aula, ao ensinar determinado conceito/conteúdo, como o de frações, o professor precisa utilizar jogos e materiais manipulativos que cativem e motivem os alunos a aprender, ao mesmo tempo em que consigam transmitir a essência do conteúdo e, preferencialmente, que estes materiais contenham características do cotidiano desses jovens.

Pensando nessa circunstância, algumas das possíveis situações do dia a dia envolvendo frações que podem ser expostas pelos professores são: as pizzas, a quantidade de água, suco ou refrigerante que a criança coloca no copo, o bolo cortado em pedaços "iguais", a quantidade de vidros de esmaltes da cor rosa em

relação a quantidade total destes frascos, entre outros.

Além disso, vários jogos de tabuleiro contém o dado em seu conjunto de peças. Esse dado possui seis faces numeradas de um a seis, logo haverá seis possíveis resultados de faces voltadas para cima após o lançamento do dado. Esta situação, por sua vez, poderá ser representada através de uma fração, entendida ainda como a probabilidade de chances de se obter determinado número.

Por isso, quando empregados/manipulados de forma correta, os jogos, bem como os materiais manipuláveis tornam-se grandes aliados do professor, facilitando a demonstração de conceitos matemáticos e suas generalizações de maneira descontraída e concreta. Além disso, auxiliam o aluno em sua aprendizagem significativa, pois favorecem a formação de conceitos mediante processos criativos.

3 | METODOLOGIA

As intervenções foram realizadas por meio de oficinas pedagógicas em turnos inversos às aulas regulares da instituição participante do Projeto, tendo como público os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental que se voluntariaram a participar, bem como, alguns alunos do oitavo e nono ano, objetivando tonificar o conteúdo de frações já trabalhado em sala de aula.

As oficinas tiveram uma abordagem dinâmica a partir da realização de jogos (jogo círculo de frações, operação de frações utilizando jogo de tabuleiro) com o intuito de corroborar na construção da aprendizagem significativa, caracterizando a produção como pesquisa qualitativa, a qual busca verificar as dificuldades dos alunos no entendimento do conteúdo de Frações, tendo os resultados/registros dos alunos como fonte de análise dos métodos utilizados.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

"É necessário formar cidadãos matematicamente alfabetizados, que saibam como resolver, de modo inteligente, seus problemas de comércio, economia, administração, engenharia e outros da vida diária", segundo Dante citado por Martins et al. Para tanto, o cognitivo e o raciocínio lógico devem ser estimulados em um ambiente escolar a partir de jogos e atividades dinâmicas, tornando-os um aliado no momento de identificar e compreender os conceitos dos componentes curriculares, pois instigam os alunos sobre o conteúdo e facilitam sua aprendizagem significativa. Para tanto, é de extrema relevância observar e refletir como o educando responde a estas atividades.

Diante disto, buscou-se ao longo das oficinas, retomar os conhecimentos dos educandos sobre as propriedades de Frações, o Mínimo Múltiplo Comum (MMC) e as

operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com frações. No planejamento das oficinas, determinou-se que seriam abordados os conceitos de frações a partir de atividades dinâmicas, do uso de jogos didáticos e materiais concretos, a fim de desenvolver a capacidade de interpretação e o uso dos conhecimentos prévios dos alunos.

Na primeira oficina, explanou-se os conceitos básicos sobre frações a partir de dobraduras com tiras de papel. Cada aluno recebeu doze tiras e em cada uma foi representada uma fração, desde um meio até um doze avos. A partir disso, os alunos foram indagados a responder qual fração representava cada dobradura, sendo instigados ainda a registrarem a representação numérica e a nomenclatura das frações.

A partir disso, os bolsistas explicaram que a fração é uma representação de uma parte do todo, dando espaço para as opiniões e dúvidas dos alunos. Também foram identificadas e representadas frações partindo de subdivisões realizadas em material impresso (Figura 3), suco em copos descartáveis com divisões pré-definidas (Figura 2) e em um bolo, atividades estas em que se observou entendimento por parte dos alunos na identificação e nomenclatura das frações exploradas.



Figura 2: Alunos desenvolvendo a atividade proposta na oficina.

Fonte: Arquivos do Pibid, 2018

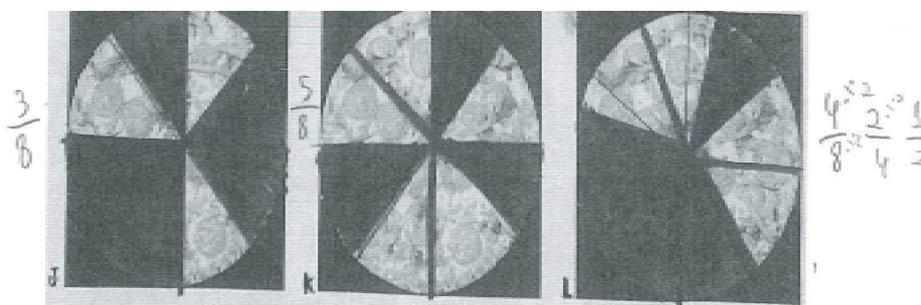


Figura 3: Identificação das frações.

Fonte: Arquivos do Pibid, 2018.

No segundo encontro, foram enfatizadas as operações com frações e o uso

do Mínimo Múltiplo Comum (MMC). No momento inicial, desafiou-se os alunos a representar e observar, no jogo “Círculos de Frações”, algumas diferenças e semelhanças entre frações disponibilizadas pelos bolsistas, a partir do jogo. Neste momento, percebeu-se que haviam algumas dúvidas na relação entre o concreto e a representação numérica por parte dos alunos que não compareceram na primeira oficina, notou-se, também, dificuldade nas representações das frações equivalentes e, visando a compreensão desse conceito, foi retomado o material das tiras explorado no encontro anterior, para explicar esta relação, construindo assim o entendimento dos alunos, conforme Figura 4.

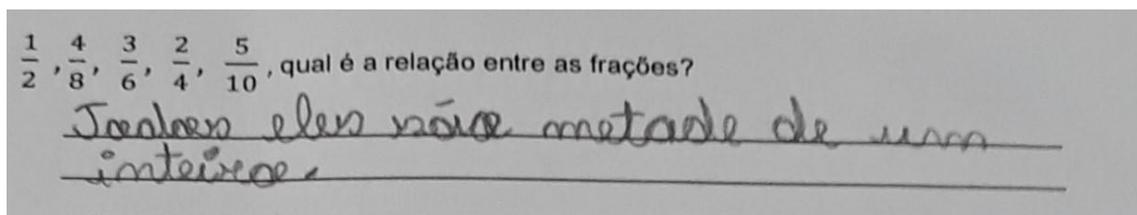


Figura 4: Equivalência entre frações.

Fonte: Arquivos do Pibid, 2018.

Na sequência foi proposto um jogo de tabuleiro envolvendo os conceitos de Frações supracitados, composto por 16 perguntas que envolviam operações e as propriedades de Frações. No tabuleiro constavam dezesseis pontos de interrogação, os quais indicavam que uma questão deveria ser sorteada caso o pino caísse sobre um deles. Havia, também, três pontos de exclamação que consistia em uma punição que ordenava retornar 2 casas e ficar parado sem ter a possibilidade de sortear uma nova questão.

Durante as jogadas, observou-se que os alunos apresentaram dificuldade em interpretar os dados contidos nos problemas e grande parte preferia o "efetue" que não necessitava de interpretação, sendo necessário somente a realização do cálculo. Notou-se, também, que cometiam equívocos na resolução das operações, apresentando dúvidas de como calcular o Mínimo Múltiplo Comum e na operação de divisão entre frações.

Após o jogo, as questões foram desenvolvidas no coletivo para correção, sendo que cada aluno teve a oportunidade de resolver um dos problemas individualmente no quadro, o que possibilitou evidenciar as dificuldades/dúvidas de cada um dos alunos.

No que tange as análises dos registros realizados pelos alunos durante as atividades propostas, evidenciou-se que alguns alunos não percebiam a semelhança entre as atividades, que envolviam a equivalência das frações, pois respondiam corretamente a questão “a” e deixavam em aberto a resposta da questão “d”, que deveria ser analisada e respondida partindo do mesmo conceito utilizado na questão

“a”, conforme Figura 6, pois ambas as questões partiam do princípio da simplificação de frações resultando em frações equivalentes. A proposição para a questão “b” enfocava em demonstrar aos alunos os valores distintos de frações, que tinham como característica a ausência de uma parte para completar o inteiro. Já a “c” relacionava a proporção das frações, ou seja, quanto maior for as partes da divisão do inteiro menor será seu valor por partes.

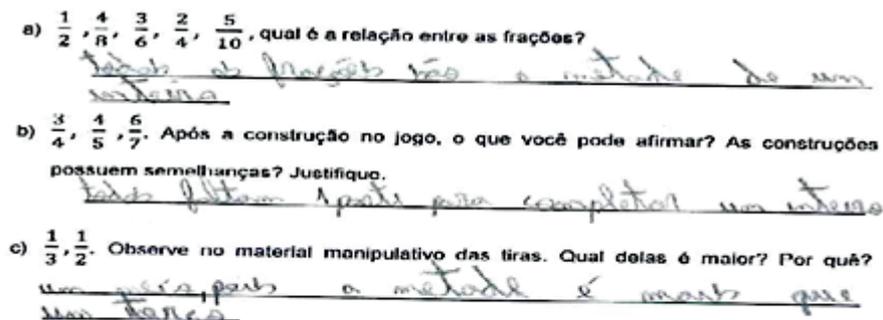


Figura 6: Análise de questões.

Fonte: Arquivos do Pibid, 2018.

Entende-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos poderão influenciar na realização de situações básicas e simples do seu cotidiano, uma vez que atividades como: definir as marcações de divisas de terras, dividir a conta do jantar, do aluguel, das despesas da casa, bem como uma pizza, bolo, lasanha, melancia ou qualquer outro alimento, poderão ser realizadas de modo desproporcional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o propósito de destacar a importância dos conceitos que envolvem as Frações e seu uso em nosso cotidiano, além de indicar a utilização de recursos didáticos para o ensino destes. Percebeu-se, também, a existência de algumas lacunas na aprendizagem destes conceitos e que precisam ser retomados de maneira diferente ao ensino muitas vezes proposto em sala de aula.

Cabe lembrar que o planejamento das oficinas pelos bolsistas buscou abarcar o desenvolvimento de atividades que propiciavam a relação entre o abstrato e o concreto. Estas visavam identificar e compreender as dúvidas dos alunos, sanando-as no decorrer dos encontros para melhorar a compreensão dos mesmos sobre as Frações.

Sendo assim, tecemos esta escrita com o desejo de sermos efetivos colaboradores para a compreensão dos alunos acerca de conceitos matemáticos, mais especificamente de Frações, mediante a proposição de metodologias e recursos didáticos diferenciados. Todavia, compreendemos que as mudanças na educação

necessitam um tempo maior, pois há grandes desafios a serem enfrentados, tanto para a compreensão deste, como de outros conceitos matemáticos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTINS, Fabíola da Cruz et al. **A importância de trabalhar o raciocínio lógico nas aulas de matemática**. Segundo Conedu (Congresso Nacional de Educação).

SILVA, Marcos Noé Pedro da. **A importância dos Jogos no Ensino da Matemática**, 2019. Disponível em: <<https://m.educador.brasilecola.uol.com.br/amp/estrategias-ensino/a-importancia-dos-jogos-no-ensino-matematica.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SILVA, Patrícia E.; SODRÉ, Ulysses. **Matemática Essencial**, 17 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/matessencial/fundam/fracoes/fracoes.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FAUSEL E AUST: DOIS EXPOENTES DA LITERATURA

Data de aceite: 03/01/2020

José Luís Félix

Departamento de Letras Modernas - Faculdade de
Ciências e Letras - FCL/Unesp
Assis – SP.
<http://lattes.cnpq.br/3298337539588483>

RESUMO: Quando estudamos a imigração alemã para o Brasil e seus desdobramentos em sucessivas gerações, encontramos uma diversidade de materiais. Os alemães e seus descendentes no Brasil organizaram sua existência ao modo do que conheciam na Alemanha. Depois de instalados, fundaram a igreja e a escola, importando e, depois, produzindo para estas duas instituições muitos textos, dos quais os mais freqüentes são os relatos, contos e poesias. O imigrante ou seu descendente vale-se deste recurso literário para reorganizar seu luto patriótico e reconstruir sua nova identidade em território estranho. O imigrante alemão Erich Fausel (1904-1963), radicado em São Leopoldo/RS, escreveu e adaptou muitas poesias. Seu principal objetivo era abastecer com livros e publicações de qualidade a Escola Alemã no Brasil. Ao dedicar-se à literatura, tanto em alemão quanto em português, viu nesta disciplina uma forma de fortalecer a língua e a cultura do alemão

no Brasil e no mundo, especialmente dos descendentes dos imigrantes alemães. Aust (1897-1986), outro imigrante alemão, radicado em São Paulo/SP, inova com a balada a forma poética do imigrante, antes presa aos cânones da lírica tradicional. Ambos contribuem para a valorização da literatura brasileira escrita em língua alemã e se constituem dois expoentes da literatura.

PALAVRAS-CHAVE: imigração, alemão, poetas, literatura.

FAUSEL AND AUST: TWO EXPONENTS OF LITERATURE

ABSTRACT: When we study German immigration in Brazil through successive generations, we find various materials. The Germans and their descendants organized their lives in Brazil the same way they did in Germany. Once settled, they founded the local church and school and then imported and produced many texts, mostly stories, tales and poetry for these institutions. At that time, the immigrant and his/her descendant used the literary resource to relief their patriotic grief and to rebuild their new identity in the foreign territory. The German immigrant Erich Fausel (1904-1963) who lived in São Leopoldo, RS, wrote and adapted a great number of poetry. His main objective was to supply quality books and other publications

to the German School in Brazil. By devoting himself to both German and Portuguese literature, he collaborated to strengthen the German language and culture in Brazil and in the world, especially among the descendants of German immigrants. Aust (1897-1986), another German immigrant, who lived in São Paulo, SP, used balada as a new poetry style different from the traditional lyric canons brought by the immigrants. Both authors paid great contribution to the Brazilian literature by making some piece of work available and appreciated in German. They became important exponents in literature.

KEYWORDS: immigration, German, poets, literature.

1 | INTRODUÇÃO

A relação Brasil-Alemanha remonta ao tempo do descobrimento. É o que mostra a história de Hans Staden (1525-1579), cujos relatos em alemão podem ser considerados como a segunda certidão de nascimento do país. Desde então, esta relação só se intensificou e os alemães de todo mundo se tornaram os imigrantes mais influentes do país.

Se, no início, a influência alemã foi marcada pela curiosidade de conhecer o novo mundo e pela construção do imaginário europeu sobre as terras longínquas, três séculos depois ela se pautou por uma colonização alemã no rastro da princesa austríaca Leopoldine von Habsburg-Lothringen (1797-1826). Tratava-se de um programa de imigração promovido pela princesa e com o objetivo de preenchimento de vazios demográficos e de proteção das fronteiras. Esta fase inicial da imigração pode ser caracterizada pelo colono, aquele que quer vir, que tem condições financeiras para emigrar e sabe algum ofício.

Outros movimentos migratórios de alemães sucederam-se no bojo deste projeto, trazendo alemães para o Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Minas Gerais. O governo de Pedro II acelera a vinda de alemães e as colônias antigas se desdobram em novas colônias. Intensificam-se as instituições e fortalecem-se estas colônias, produzindo alimentos para os centros maiores como São Paulo e Rio de Janeiro.

O artesão da Europa, agora desempregado pela industrialização, vê no Novo Mundo chances para um recomeço. O Brasil quase não tinha artesãos e estes alemães carpinteiros, ferreiros, costureiros, músicos, professores e militares encontram aqui muitas oportunidades. As colônias prosperam e as cidades se beneficiam disto.

São estes alemães que dominam a floresta virgem e plantam, produzem os alimentos básicos e fornecem os grandes centros em expansão. São estes alemães que constroem casas, viadutos, pontes, linhas de comunicação, transmissão entre litoral e interior do Brasil. São estes alemães que constroem igrejas e escolas para continuar a formação religiosa e intelectual de seus descendentes. E esta orientação

intelectual era diretamente ligada ao catolicismo ou ao luteranismo.

Os imigrantes pressionaram o Estado em favor de escolas públicas. Mas no período mais intenso da imigração, a partir de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou política prioritária para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas. (KREUTZ 2000:161)

No final do século XIX as colônias formam núcleos de sucesso econômico, intelectual e político. Os imigrantes e descendentes das primeiras levas estão bem financeiramente e compram novas áreas em outras regiões, abrindo novas colonizações e atraindo mais alemães. Do sul ao sudeste brasileiro os alemães espalham-se e estendem-se ao interior. Constituem uma frente de civilização para ocupação do oeste brasileiro. Avançam na zona rural e engrossam também as zonas urbanas.

Se a igreja e a escola parecem formar de um lado o esteio deste processo civilizador, de outro, ganham importância os recursos impressos para sustentar este mecanismo de colonização. Jornais, revistas, anuários e livros são importados e/ou publicados no entorno da colônia para abastecer as associações e agremiações alemãs, apregoando os valores das culturas alemãs e brasileiras, em estreito contato, quando não já em processo de miscigenação.

Neste contexto de esforço para preservar a identidade alemã ou para criar uma nova identidade em solo brasileiro, diversos intelectuais das diferentes áreas de colonização publicam seus textos, suas experiências, fazem tradução, escrevem poesia e promovem debates em associações e reuniões sobre o futuro destas colônias e desta imensa germanização no Brasil.

As publicações de textos literários, prosa ou poesia, seguem o curso histórico e alinham-se com suas premissas. Uma maior ou menor liberdade política no processo criativo destes textos pode ser verificado quando se analisa a qualidade destas produções. A ditadura de Vargas e o contexto da II Grande Guerra parecem ser mesmo o limiar destas etapas. Textos anteriores contêm um apelo maior à tradição alemã. Textos posteriores dão conta de uma necessidade de adaptação à nova realidade alemã em território brasileiro, pressionados pelo processo de nacionalização. A criatividade e o ganho literário parecem fortalecidos depois do esforço em valorizar autores brasileiros, via tradução para o alemão. Mas é a produção de literatura própria, explorando a realidade local da colônia, a cultura brasileira e também as formas de expressão desta nova pátria que vai contribuir mais significativamente para a literatura destes imigrantes e descendentes de alemães no Brasil.

2 | O QUE DIZ A CRÍTICA?

Esta literatura produzida em alemão pelos imigrantes e descendentes é, ainda hoje, pouco conhecida, quer pelo fato de estar em língua inacessível a muitos brasileiros, quer pelo fato de ficar perdida nos acervos de famílias ou escondidas como algo perigoso que poderia revelar origens.

De todo modo, esta literatura chamou a atenção de alguns críticos que se puseram a estudar esta produção e avaliá-la em alguns momentos históricos. Rosenthal (apud Fleischer 1981: 51), ao fazer uma palestra sobre a produção lírica dos imigrantes no Brasil nas cidades de Berlim e Tübingen, na Alemanha, no ano de 1966, toma como parâmetro os poetas modernos brasileiros e os herméticos italianos, concluindo que falta a esta literatura um contato com a língua viva, decorrente do isolamento além-mar, que expressa uma capacidade insuficiente de visão e sem crítica interna. Quanto à temática, considera-a ultrapassada e lamenta que estes poetas alemães-brasileiros não tenham se aproximado dos poetas modernos da Semana da Arte Moderna.

Marion Fleischer fala de uma literatura teuto-brasileira que “...caracteriza-se por uma visão de mundo bastante estática, pouco propensa a reflexões sobre a realidade subjetiva e objetiva em que vive o homem moderno” (Fleischer 1981: 21).

Aulich, centrado nos escritos sobre a experiência de imigração afirma:

no que respeita à sensibilidade estilística, expressividade linguística e composição temática, parece incontestável que mesmo o melhor poeta teuto-brasileiro não alcança senão o nível médio de um escritor europeu. Mas também é indiscutível que esses dois valores distintos devem ser medidos de duas maneiras, sendo necessário chegar a critérios diferentes para se possibilitar a avaliação equitativa de um fenômeno recente, único e isolado. (Aulich apud Fleischer, 1981: 22).

Ribeiro de Sousa (2016:46-47) faz excelente reflexão sobre a natureza desta literatura e propõe denominá-la como “literatura brasileira de expressão alemã”, uma vez que a designação “teuto-brasileira” remete à imprecisão e desconhecimento. Identifica, entretanto, “uma espécie de sutil, elegante e persistente rejeição”, especialmente no âmbito da pesquisa acadêmica.

De fato, os estudos críticos sobre esta literatura, publicados até agora, se não ajudam a criar essa resistência, não contribuem para desfazê-la, ora porque se baseiam em teorias literárias passadas, marcadas pelo impressionismo, pela estilística, pelo new criticism, pelo formalismo russo e pelo estruturalismo, ora porque examinam um corpus, um recorte, uma amostragem muito pequena. (RIBEIRO DE SOUSA 2016:47)

Ribeiro de Sousa (2016:70) conclui que esta literatura é “passível de ser examinada, para além da abordagem estritamente poética, à luz das teorias contemporâneas da cultura...”.

3 | ILUSTRANDO COM DOIS POEMAS

Já demonstramos que a reflexão gramatical dos alemães esteve intimamente ligada com a reflexão gramatical dos brasileiros (Félix, 2004). Parece imprescindível retornar ao conjunto desta literatura e observar novamente sua temática, seus recursos estilísticos e sua retórica poética. Apesar da crítica negativa, esta literatura vem sendo resgatada, traduzida e comentada para compor um amplo espectro do cânone literário brasileiro. Por isso, escolhemos para análise dois poemas que representam bem esta literatura.

Poema 1 - “Quantos sonhos se vão”, de Fausel

1	Wie viele Träume gehn verloren	1	Quantos sonhos se vão
2	schaumgeboren,	2	nascidos feito espuma,
3	im Augenblick der Nacht bewusst,	3	num momento noturno consciente,
4	unwiederbringlicher Verlust	4	perda irreparável
5	am wachen Tag.	5	no dia fremente.
6	Wie oft ich offenen Auges lag,	6	Quantas vezes me deito de olhos abertos,
7	um ihren Stern im Fallen noch zu greifen,	7	para flagrar suas estrelas cadentes,
8	in steilem Sturz, in krausen Schleifen	8	em queda livre, em riscos videntes,
9	verschwinden sie.Wohin?	9	desaparecem. Para onde ?
10	Ich weiss zwar, dass ich bin,	10	Até sei que sou eu,
11	doch rascher Träume Flug	11	vôo de sonhos rápidos
12	zeigt noch genug,	12	Sim, mas mostre pois,
13	dass mehr besteht	13	que existe mais do que sois,
14	als was duch unser Auge geht.	14	mais do que nossos olhos conseguem ver.

(Fausel 1961: 39). (tradução nossa)

Antes de entrarmos na essência dos poemas, convém citar Junqueira quando discute se a poesia é traduzível ou não:

[...] toda tradução é uma busca de equivalências entre aquilo que escreveu o homo faber no original e aquilo que resgatou o homo ludens em sua tradução, ou seja, aquele que nos serve a poesia “alheia”. A rigor e sem exagero, a tradução exige esforço mais extenso e intenso do que a criação propriamente dita, sobretudo quando se trata do traslado de textos poéticos,[...]. (Junqueira 2012: 4).

Concordando com esta reflexão, optamos por apresentar o poema original de Erich Fausel e nossa tradução livre ao lado, enumerando os versos para facilitar e localizar melhor a compreensão do leitor. Cabe esclarecer que o poema está transcrito aqui tal como se apresenta em sua publicação no livro *Gedichte* pela Editora Rotermund de São Leopoldo em 1970. Portanto, o poema não tem um título e nem uma subdivisão em estrofes. Também é importante dizer que a tradução tenta expressar a essência do conteúdo do poema e alguns aspectos de sua forma. A interpretação que fizemos, no entanto, é baseada somente no texto original.

O autor Erich Fausel nasceu no Sudoeste da Alemanha, na cidade Reutlingen,

no dia 4 de fevereiro de 1904. Estudou em Tübingen e Marburg de 1922 a 1926, quando se dedicou à história e às línguas modernas. Em 1927, fez doutorado na Universidade de Tübingen (*Das Zipser Deutschtum*: Jena: Gustav Fischer, 1927), demonstrando já naquela época uma preocupação com a germanidade dos imigrantes. Viajou para a Noruega, Suécia, Finlândia e França até 1929 e depois foi professor na Suábia, Alemanha. Em 1931 emigrou para o Brasil, quando assumiu contrato de professor no Ginásio Alemão de São Leopoldo/RS e, paralelamente, iniciou colaboração em diversos periódicos da já formada imprensa destinada especialmente aos falantes de alemão no Brasil. Em 1933, casou-se com Anna Rotermund, filha do pastor Wilhelm Rotermund e o mais influente pastor luterano no meio alemão daquela época, inclusive com uma casa editora de mesmo nome e com o anuário Rotermund circulando pela colonização alemã, mormente de confissão luterana. Fausel prosseguiu seu trabalho de intelectual e professor no sul do Brasil, trabalhou com teatro, viajou ao Chile, à Argentina e à Alemanha. A partir de 1942, ocupou-se de variadas traduções e em 1945 ajudou poetas e intelectuais alemães, valendo-se de sua experiência. Em 1947 foi professor de artes e história da literatura na Escola Superior de Teologia de São Leopoldo/RS. Por sua carreira profícua e respeitada, colecionou ainda vários prêmios e esforçou-se para ver publicada sua tradução d’Os Sertões de Euclides da Cunha, do que conseguiu somente uma leitura nas emissoras de rádio da Alemanha. Erich Fausel faleceu em 20 de junho de 1963, em São Leopoldo/RS, deixando grande legado intelectual sobre poesias com teor filosófico e teológico, sobre literatura, traduções e estudos linguísticos.

O poema “Quantos sonhos se vão” revela uma auto-reflexão do poeta sobre seus rumos e sua trajetória. Embora o autor não indicasse a estrutura do poema, apresentando os versos seguidamente, sem estrofes marcadas, nota-se pela expressão de seu conteúdo uma divisão em 3 estrofes. A primeira (L1-5) retrata os sonhos noturnos que se perdem feito espuma e que já não são recuperáveis no dia seguinte. A segunda (L6-9) mostra o despertar do poeta, identificando-se, para contemplar as estrelas e compará-las aos sonhos, caindo em queda livre e em riscos no céu, desaparecendo não se sabe para onde. A terceira (L10-14) conclui afirmando que riscos no céu e as estrelas cadentes são o próprio poeta confundido com sonhos rápidos e que devem lhe mostrar que existe muito mais no mundo do que aquilo que seus olhos são capazes de ver.

Ainda quanto à forma cabe mostrar as aliterações nas linhas 6, combinando os termos *oft* e *offnen* ou, então, nas linhas 7 e 8 com os termos *Stern*, *steil*, *Sturz* que revelam uma graça ainda maior à rapidez dos sonhos e das comparações com as estrelas cadentes.

As rimas deste poema parecem ser do tipo emparelhada, mas todas distintas e, portanto, não repetidas e de categoria gramatical diferente. Na métrica predominam os versos de 8 sílabas, alternados por versos de 4 sílabas. Esta construção parece permitir um ritmo semelhante à produção de sonhos e estrelas cadentes, ao modo

das aliterações acima. O ritmo só é quebrado no final do poema, quando os versos ficam menores e quase idênticos, assegurando um momento de consciência do eu-poético que se dá conta de uma realidade muito maior que seus olhos não conseguem contemplar.

Por último, cabe destacar que o poema se distancia das formas então cultivadas na tradição poética. Inova sem a presença de um título e sem a estrutura em estrofes. A disposição dos versos e dos sintagmas em cada verso permite uma leitura cruzada, dando a impressão de que os sonhos são mesmo à noite e a perda dos mesmos acontece de dia. Ou então, uma interpretação de que os sonhos também acontecem de dia. Desta forma, os recursos poéticos contidos neste poema parecem demonstrar uma qualidade do poeta e uma relativa modernidade no tratamento da poesia.

Poema 2 - “A Balada do Fazer-o-bem”, de Aust

Die Ballade vom Gut- Tun

- 1 Es kam da einer von weither
- 2 Und sagte, dass er kein Fremder wär.
- 3 Sie aber machten Gesichter.

- 4 Er ging zum Fluss, fing einen Fisch, -
- 5 Legt' ihn für alle auf den Tisch.
- 6 Sie aber machten Gesichter.

- 7 Am Morgen in den Busch hinein,
- 8 Kam abends er mit Wildbret heim.
- 9 Sie aber machten Gesichter.

- 10 Am nächsten Tag ging er auf's Feld
- 11 Und hat es wie ihr Knecht bestellt.
- 12 Sie aber machten Gesichter.

- 13 Da brach beim Nachbar Feuer aus, -
- 14 Er trug aus den Flammen das Kind heraus.
- 15 Und ansahen sich die Gesichter.

- 16 Kein Tag verging, wo er nicht mit
- 17 Den Anderen um das Du-Wort stritt.
- 18 Sie aber machten Gesichter.

- 19 Am Samstag-Abend froh im Kreis
- 20 Sang er dem Gut-Tun Lob und Preis.
- 21 Es blieben die gleichen Gesichter.

- 22 Am Tag des Herrn, in aller Früh,
- 23 Sprach er: dass er nun weiterzieh.
- 24 Da machten sie Gesichter.

A Balada do Fazer-o-bem!

- 1 Aí veio um cara de longe
- 2 E diz que não era o que diz
- 3 Mas as pessoas torceram o nariz!

- 4 Ele foi ao rio, pescou um peixe.
- 5 Colocou-o à mesa, ali para todos.
- 6 Mas as pessoas torceram o nariz!

- 7 De manhã, foi à mata.
- 8 Retornou à noite com uma paca.
- 9 Mas as pessoas torceram o nariz!

- 10 No dia seguinte, foi ao campo.
- 11 Trabalhou com os outros um tanto.
- 12 Mas as pessoas torceram o nariz!

- 13 Aí pegou fogo na casa do vizinho.
- 14 Ele salvou a criança do seu ninho.
- 15 E as pessoas ficaram assistindo!

- 16 Não passou um dia sem quê,
- 17 Ele tratasse os outros por você.
- 18 Mas as pessoas torceram o nariz!

- 19 No sábado à noite tava feliz na festa
- 20 Cantou na testa a balada do fazer-o-bem.
- 21 Mas as pessoas não mudaram também!

- 22 No domingo, bem cedinho.
- 23 Falou que ele queria ir embora, de fininho.
- 24 Aí as pessoas ficaram espantadas!

25 Er wanderte zum Dorf hinaus,
26 Am Rock einen winzigen Blumenstrauss
27 Und hinter sich ihre Gesichter.

25 Ele emigrou para outra cidade.
26 Na roupa, uma flor diferente de verdade.
27 E atrás dele ficaram aqueles cara-metade!

28 Und als er schon ganz ferne war,
29 Da fragte eins: wer war der Narr?
30 Da wandten sie ihre Gesichter.

28 E quando ele já ia bem longe,
29 Aí um perguntou: quem era aquele louco
de paixão?
30 Daí as pessoas mudaram de expressão!

(AUST 1961: 54)

(tradução nossa)

Novamente optamos por apresentar o original do poema à esquerda para orientar os comentários de análise e transcrevemos o texto da publicação tal como se apresenta no livro, inclusive no que diz respeito à ortografia e pontuação. À direita, colamos nossa tradução, novamente livre para garantir o conteúdo e alguns aspectos formais. Ambos seguem enumerados para melhor orientar a compreensão dos comentários.

O autor deste poema é Benno Alfred Aust (1897-1986). Nascido na Silésia e em família culta, estudou em Breslau e obteve a conclusão escolar de “comerciante de livros”. Em 1918 publicou seus primeiros poemas no volume intitulado *Golgatha*. Em 1925 reuniu seus poemas no livro 15. Escreveu curtas cenas de teatro, esquetes, operas, canções, além de textos sobre cultura e arte, demonstrando envolvimento com literatura e música. Depois da II Guerra e livre das prisões, atuou como docente na escola superior de Salzgitter-Bad. Foi premiado e reconhecido poeta na Alemanha antes de emigrar para o Brasil. Passou a viver em São Paulo desde 1951, onde fez leituras e recitações na Faculdade de Filosofia da USP e editou o livro *Poesia Alemã no Brasil* (1954). Fundou o grupo “Studio-59” com o objetivo de levar aos palcos e colocar em discussão os clássicos da literatura, fato este lembrado em *Sônia Oiticica - Uma Atriz Rodrigueana?*, de Maria Thereza Vargas. Benno Aust faleceu em São Paulo aos 7 de agosto de 1986 e seu poema “A balada do fazer-o-bem” está inserido no livro de poesias *Brasilianisches Tagebuch 1951-1960*.

O poema é uma balada no estilo brechtiano. Conta a história de um forasteiro que tenta se integrar no seu novo ambiente social, mas as pessoas não dão a devida atenção ao sujeito. Ele faz todas as coisas boas: traz um peixe, uma caça, trabalha com os outros no campo, salva uma criança no incêndio, trata as pessoas de modo coloquial e até canta louvores e apreço ao mote do fazer-o-bem. Mas nada disto muda o comportamento das pessoas em favor de sua integração social. Então, ele resolve ir embora, para outra região e deixa as pessoas perplexas. Quando, finalmente, alguém nota a ausência do forasteiro e pergunta por aquele louco, aí as pessoas mudam de comportamento, percebendo a falta que ele faz.

Esta balada é uma verdadeira pérola no meio da lírica do imigrante alemão

no Brasil. Sua célula dramática é o papel do outro. O desfecho é uma lição: só com a falta do outro é que se dá a mudança de comportamento. Desta forma, o poeta revela a lição político-social clássica: a freqüente falta de percepção humanística em diferentes momentos históricos.

Os aspectos formais revelam rimas emparelhadas e distintas, inclusive de categoria gramatical variada, o que por si só já demonstra a qualidade do texto. Ressalte-se esta construção rimada e interrompida pelo verso-refrão que imprime um ritmo de balada ao poema. Também é expressiva a escolha dos verbos nos versos intermediários em cada estrofe: forma-se uma seqüência de ações, sendo a última “o ir embora” (em alemão: *hinauswandern*) que dialoga com o verbo “mudar de expressão” (em alemão: *wanden*). A formação muito parecida de ambos os verbos, em que pese seus sentidos diferentes, assegura uma despedida do outro para outro lugar e, de modo semelhante, também pela musicalidade do verbo, uma despedida do modo de pensar daqueles que ficaram.

A repetição do refrão “*Sie aber machten Gesichter*” é outro recurso valioso para denunciar a rotina dos comportamentos automáticos e contribui na quinta estrofe (L13-15) para uma quebra desta rotina, num momento de maior desespero social: um incêndio no vizinho e o salvamento de uma criança. Porém, a rotina social retorna com a repetição do refrão na estrofe seguinte (L15) e imediatamente a substituição deste por outros versos de construção diferente, mas de conteúdo semelhante ao refrão anterior. Nem mesmo anunciando que ele iria embora (L23) e isto no domingo, dia do Senhor, as expressões não mudaram.

O poeta construiu um poema de modo perfeito, pensando cada verso, cada atitude, formulando na mente do leitor uma situação social corriqueira, qual seja, o relativo desprezo pelo forasteiro. Esta situação deve ter sido muito freqüente nas zonas de colonização, quando o imigrante desempenhava o papel de estranho, do outro que em algum momento histórico haveria de se integrar e contribuir para o desenvolvimento de uma nova sociedade. Mais forte do que fazer-o-bem é a ausência daquele que o faz!

4 | CONCLUSÕES

A lírica de Erich Fausel é composta por poemas escritos de próprio punho e de outros traduzidos. Foi publicada ao longo de sua vida e até mesmo postumamente. Os principais trabalhos são a publicação de *Sonette* e *Gedichte*, ambos em São Leopoldo/RS, pela editora do sogro Wilhelm Rotermund. Além disto, em seu espólio há publicações esparsas e manuscritos que ainda não foram devidamente trabalhados. Nesta lírica predomina o tema religioso, a reflexão sobre o ser humano. Os versos são bem elaborados, numa sintaxe sugestiva, revelando grande sensibilidade e

habilidade na retórica poética.

A lírica de Benno Alfred Aust também reflete os temas da pátria, da saudade, da nova natureza brasileira. Mas surpreende com a poesia engajada, cujo patrono alemão é Bertolt Brecht. Conforme ele mesmo assegura, o poeta quer expressar a verdade “nua e crua” (*nackt und entblösst*), como a encontrou aqui. Com a forma da balada parece inovar e revolucionar a retórica poética entre os imigrantes alemães no Brasil.

Por fim, com estes dois poemas tentamos demonstrar a qualidade da lírica dos imigrantes alemães no Brasil. Por estar escrita em sua grande maioria em alemão, por ter sido publicada em periódicos destinados aos falantes do alemão e por conter uma aura de estereótipos, esta lírica não pôde ser devidamente consumida e analisada pelos estudiosos do gênero, especialmente pelos intelectuais brasileiros. Por isso, impera a necessidade de traduzir mais e mais poemas e oferecer à análise e ao consumo dos brasileiros, pois desta forma ela sairá do esquecimento e terá chance de integrar o conceito mais amplo do cânone literário do país.

REFERÊNCIAS

Aust, B. A. **Brasilianisches Tagebuch**. São Paulo, Livraria Kosmos, 1961.

Benn, G. **Probleme der Lyrik**. Limes Verlag Wiesbaden, Düsseldorf, 1951. [http://nms.kcl.ac.uk/andreas.recknagel/BennProblemeDerLyrik/Benn,%20Gottfried%20-%20Probleme%20der%20Lyrik%20\(2010\).pdf](http://nms.kcl.ac.uk/andreas.recknagel/BennProblemeDerLyrik/Benn,%20Gottfried%20-%20Probleme%20der%20Lyrik%20(2010).pdf). (12/07/2017).

Fausel, E. **Gedichte**. Ed. Rotermund, São Leopoldo, 1970.

Felix, José Luís. **As gramáticas dos imigrantes alemães para aprender português: índices de brasilidade lingüística**. São Paulo, 2004, 564p. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/USP.

Fleischer, M. **Elos e Anelos. Da Literatura em Língua Alemã no Brasil**. São Paulo/USP, 1981.

Junqueira, I. **A poesia é traduzível?** Estudos Avançados 26 (76) 2012. <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/47533/51262>. (12/07/2017).

Kreutz, L. **Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio**. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2000 N° 15. 158-176. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10>. (05 e 12/ 07/2017).

RIBEIRO DE SOUSA, C. **A Literatura Brasileira de Expressão Alemã e a crítica**. In: Pandaemonium, São Paulo V. 19, N. 28, Set-Out. 2016, p. 45-73

Vargas, M. T. **Sônia Oiticica: uma atriz rodrigueana?** São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2005.

FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: UM CRIME CONTRA OS DIREITOS HUMANOS

Data de aceite: 03/01/2020

Jenijunio dos Santos

Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA)
Belém - Pará

José Guilherme Aguiar Assis

Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA)
Belém - Pará

Rafael de Carvalho da Costa

Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA)
Belém – Pará

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo verificar as causas do fechamento das escolas do campo, os impactos causados nas comunidades e como as organizações sociais ligadas ao campo tem enfrentado essa realidade. O aporte teórico foi em Carbonari (2008), Caldart, (2012), Mariano Sapelli (2014), Alentejano (2014). A abordagem qualitativa subsidiou a pesquisa em campo que se deu junto ao Fórum Paraense de Educação do Campo. O estudo revelou, que não obstante a política de Educação do Campo, nos últimos anos tem crescido o número de fechamento das Escolas no Campo, o que nesse contexto aqui estudado, entende-se ser um crime contra os direitos humanos ficando mais evidente quando é tirada a chance de crianças, jovens e adultos do campo o direito a educação. Constatou-

se ainda, que essa luta terá que ser árdua e sem trégua, pois ela mexe com interesses de grupos muito fortes, como é o caso dos grupos internacionais ligados ao agronegócio, que tem expulsado os sujeitos que vivem no campo. Nesse contexto, um instrumento que tem ajudado no combate ao fechamento de escolas é o “Disk Denúncia”. A realização da pesquisa trouxe em evidencia a dimensão da dificuldade que vivem os sujeitos do campo em relação à escola. Percebeu-se que as escolas brasileiras no campo precisam ser melhores assistidas pelo poder público e que a sociedade civil organizada não pode ser moderada na luta para assegurar uma escola de qualidade, emancipadora e que ajude na permanência dos camponeses em seu território.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas do Campo. Fechamentos de Escolas. Direitos Humanos.

RURAL SCHOOL CLOSURE: A CRIME AGAINST HUMAN RIGHTS

ABSTRACT: The present work aims to verify the causes of the closure of rural schools, the impacts caused on the communities and how the social organizations linked to the countryside have faced this reality. The theoretical contribution was in Carbonari (2008), Caldart, (2012), Mariano Sapelli (2014), Alentejano (2014). The qualitative approach supported the

field research that took place with the Paraense Forum of Rural Education. The study revealed that, despite the field education policy, in recent years there has been a growing number of closure of schools in the field, which in this context is understood as a crime against human rights, becoming more evident when it is taken the chance of children, youth and adults from the field the right to education. It was also found that this struggle will have to be arduous and without respite, as it interferes with the interests of very strong groups, such as the international agribusiness groups, which have expelled the subjects living in the countryside. In this context, an instrument that has been helping to combat school closure is the “Disk Denunciation”. Conducting the research highlighted the dimension of the difficulty experienced by rural subjects in relation to school. It was realized that Brazilian schools in the countryside need to be better assisted by the public power and that organized civil society cannot be moderated in the struggle to ensure a quality, emancipating school that helps the peasants stay in their territory.

KEYWORDS: Rural Schools. School closings. Human rights.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a Educação do Campo tem se firmado no cenário educacional brasileiro como uma modalidade de ensino que tem contribuído na emancipação dos sujeitos do campo. No entanto contrariando essa realidade, no mesmo período tem-se constatado um crescente fechamento das escolas do campo.

Cada escola fechada no campo é privação de direito a educação escolar para os sujeitos que vivem no contexto do campo. Diante dessa problemática buscou-se verificar as causas destes fechamentos, os impactos que esses causados nas comunidades e as resistências que estão ocorrendo diante desse fenômeno.

Para a efetivação desse estudo buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica e documental (SEVERINO, 2007) sobre a temática e junto a literatura vigente sobre o assunto e nos documentos do Fórum Paraense de Educação do Campo, que tem desenvolvido no âmbito local a Campanha Contra o Fechamento das Escolas do Campo.

2 | EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

A Organização das Nações Unidas em sua Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), afirma que os Direitos Humanos incluem o direito à vida, liberdade de expressão, ao trabalho e a educação, sem qualquer tipo de discriminação e estabelece também que os governos devem agir a fim de proteger e promover esses direitos a todos.

No Brasil, a temática dos Direitos Humanos tomou mais força a partir da luta contra a ditadura militar, regime político que buscou silenciar com tortura e morte

todos aqueles que se manifestasse contra o referido regime. Após a abertura política e a promulgação da constituição de 1988, voltou à pauta política as premissas dos direitos políticos e sociais dos brasileiros. No entanto a constituição assim como toda legislação não é garantia de direito por si só, é necessária uma luta cotidiana da sociedade civil organizada para fazer valer esses os direitos adquiridos.

Por isso insistimos, direitos humanos são uma noção complexa e que guarda várias facetas e interfaces que não se esgotam nem na sua dimensão jurídica, nem na sua dimensão ético-moral, nem na sua dimensão política e nem na sua dimensão cultural. Aliás, as conjugam todas em processos complementares de luta permanente e de construção histórica (CARBONARI, 2008, p. 15-16).

Nessa luta histórica da sociedade pela garantia dos direitos, destaca-se aquela pela educação como um direito humano e do cidadão, que pode ser constatada com os pactos e conferências internacionais, como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (2000). No Brasil, a Constituição Federal Brasileira de 1988 foi promulgada dentro deste cenário e no seu artigo 205 anuncia que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...]” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) coaduna com a CF quando no Título III versa sobre “Do direito à educação e do dever de educar”.

Foi nesse contexto legal e na luta permanente com a união das forças dos Movimentos Sociais que militam no campo nas várias frentes para conquistar e assegurar os direitos dos povos do campo, entre eles o direito a terra, a saúde e a educação que foi realizado a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo na cidade de Luziânia – GO em 1998, sendo esse o marco da gênese da Educação do Campo. Desde então, essa luta, tem-se firmado como política pública para os povos do campo, reafirmado seu território, dando outro sentido para o campo, “sendo o campo para eles local da moradia, lazer, economia, espaço educativo, enfim, local de vida” (SANTOS, 2014, p. 96). E nesse contexto entende-se a Educação do Campo estar para além dos “fenômenos escolares”.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p.257).

Diante do exposto, percebe-se que a Educação do Campo, reconhece os povos do campo como sujeitos de uma cultura que deve ser valorizada concretamente nas escolas do campo, o que exige inclusive professores com formação específica para

atuar com os sujeitos do campo, foi nessa perspectiva que em 2007 foi criada a Licenciatura em Educação do Campo que nos últimos 10 (dez) anos tem formado professores para atuarem nas áreas do conhecimento, na gestão dos processos pedagógicos e comunitários, sendo esses educadores capazes de desenvolver e coordenar projetos políticos pedagógicos que contenham um currículo contextualizado a partir da construção de cada realidade que se apresenta, pois o Campo não é uniforme, é constituído por uma população bem diversa, seja nos aspectos étnicos, geográficos e econômicos.

Não obstante a todo esse movimento no campo e o fortalecimento da política de Educação do Campo, nos últimos anos tem crescido o número de escolas fechadas no campo, realidade que significa um crime contra os direitos humanos por tirar o direito de crianças, jovens e adultos do campo ao acesso a escolarização.

3 | FECHAR ESCOLA É CRIME CONTRA OS DIREITOS HUMANOS

Fechar escola tem sido um método perverso para desterritorializar os camponeses, essa prática tem se intensificado ano a ano. Em um levantamento nos censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GEPERUAZ – UFPA), concluiu que no Brasil foram fechadas mais de 100 mil escolas, em 15 anos. Sendo que o Estado do Pará fechou 5.355 escolas, nesse mesmo período.

Na pesquisa realizada, identificamos três fatores que contribuem para o fechamento de escolas no campo: o primeiro é o repasse de recurso via FUNDEB que estipula o valor nacional por aluno/ano que representa um referencial mínimo a ser complementado pela união em conjunto com o estado ou município. Nesse particular as prefeituras alegam não ter recursos para complementar e manter as escolas da área rural com poucos estudantes. É a velha lei do “custo/benefício”.

O segundo fator, que também está no âmbito das políticas educacionais, é o financiamento do transporte escolar pelo Ministério da Educação, que tem repassado recursos para que os municípios e estados adquiram ônibus para transporte de estudantes, o que tem fortalecido as políticas de nuclearização de escolas no campo, levando assim ao fechamento das escolas que tem um número menor de alunos.

O terceiro, e talvez a principal causa do fechamento das escolas do campo, é o avanço do agronegócio no campo, que tem expandido a monocultura e a concentração de terra, expulsando assim os sujeitos do campo, pois precisa de grandes áreas para plantação e absorve pouca mão de obra. Esse avanço do agronegócio tem em parte incentivo do governo brasileiro e é extremamente desigual com os pequenos agricultores. Ao analisar o Censo Agropecuário de 2006 Alentejanos (2014, p. 25) percebeu que os estabelecimentos com 1.000 ou mais hectares (0,9% do total)

captaram 43,6% dos recursos e os com até 100 hectares (88,5% dos que obtiveram financiamento) captaram 30,42% dos recursos. Portanto, a estrutura fundiária brasileira expressa uma enorme desigualdade social e demonstra que, o próprio governo beneficia economicamente uma minoria, em detrimento de uma grande maioria de agricultores sem ou com pouca terra.

Cada escola fechada no campo significa exclusão dos povos do campo e da possibilidade de estudar, pois as dificuldades de acesso dessa população a escola passará a ser enorme caso não queiram migrar para as cidades. No Pará há caso de crianças que passam até 4h dentro de um barco para acessar a escola mais próxima, além da própria evasão escolar.

Embora haja um conjunto de leis que amparam a escola e a Educação do Campo, entre elas a lei Nº 12.960/2014 que estabelece normas para fechamento de Escolas do Campo percebe-se que efetivamente essas leis não tem assegurado que a escola do campo não seja fechada, sendo necessária uma constante mobilização das entidades envolvidas com as lutas do povo do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Universidades e os Fóruns de Educação do Campo.

No Pará tem sido incansável a atuação dos membros do Fórum Paraense de Educação do Campo que congrega os fóruns regionais de educação do campo, sindicatos, entidades ligadas ao povo do campo, assim como as universidades e grupos de pesquisas. O Fórum estar em constante vigília para que seja assegurada uma educação pública e de qualidade para os povos do campo, assim como o a garantia de direitos que já existem e deveriam ser cumpridos pelo poder público.

Essa luta também se dar no âmbito do reconhecimento e na visibilidade dos territórios do campo, pois a educação é na perspectiva urbano-cêntrica, onde os territórios urbanos são privilegiados e a população do meio rural acaba sendo excluída do acesso a direitos básicos e a outras possibilidades que a população urbana possui.

Como pode ser visto a luta contra o fechamento das escolas no campo terá que ser árdua e constante, pois mexe com interesses de grupos poderosos, como é o caso dos grupos internacionais ligados ao Agronegócio, que tem expulsado os sujeitos que vivem no campo. E nesse contexto, um instrumento que tem ajudado no o combate ao fechamento de escolas é o “Disk Denúncia”.

Com o lema “Fechar a Escola é Crime”, o Fórum Paraense de Educação do Campo, juntamente como o Campus da UFPA de Castanhal, aderiu a Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas do Campo com o projeto do Disk Denúncia, sendo que este funciona através do número (91) - 99191-7282. Ao saber do fechamento de uma escola, o cidadão liga para o referido número, sendo que sua denuncia será registrada para posteriores ações junto ao Ministério Público e outras

instituições. Esse projeto teve início em 2016 e embora tenha encontrado algumas dificuldades, entre elas a falta de divulgação ampliada junto da sociedade, já tem recebido várias denúncias e encaminhadas ao Ministério Público.

Ainda no âmbito da resistência e do enfrentamento ao desmonte da educação para os sujeitos do campo, no último dia 27 de setembro de 2019 foi realizada uma Audiência pública intitulada “Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará”, no auditório João Batista, da Assembléia Legislativa do Estado do Pará.

Essa audiência foi promovida pelo Fórum Paraense de Educação do Campo; Comissão do Direito à Educação da OAB – Sessão Pará; Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado do Pará – ALEPA, com o apoio do Ministério Público do Estado do Pará e da Defensoria Pública do Estado do Pará, tendo a presença de alguns órgãos convidados: Conselho Estadual de Educação – CEE; Secretaria de Estado de Educação - SEDUC Pará; Secretaria Municipal de Educação de Belém; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselheiros Tutelares de Belém; Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Além dos órgãos acima citados, houve a presença de Movimentos de Organizações Sociais e Sindicais. Tais como: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Movimento Dos Ribeirinhos - as das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba – Moriva. Além de Instituições de Educação Superior, como Universidade Federal do Pará (UFPA); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E, os seguintes Órgãos Governamentais: Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA - Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF).

Diante do exposto percebe-se que os movimentos sociais não estão em estado de letargia perante esse crime contra os Direitos Humanos que é o desmonte das Escolas do Campo. Há resistência, e a luta tem se configurado em todas as frentes, sendo que no caso do Pará essa luta, os Movimentos Sociais (comprometidos com os sujeitos do campo) tem tido o Ministério Público como um grande aliado para a execução desse enfrentamento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento das escolas do campo, evidencia a dimensão da dificuldade que vivem os sujeitos do campo em relação à escola. Para além da luta contra o fechamento dessas escolas, deve-se continuar a luta para que as escolas brasileiras no campo sejam melhor assistidas pelo poder público e que a sociedade civil organizada não pode descansar um só instante da luta para assegurar uma escola

de qualidade, emancipadora e que ajude na permanência dos camponeses em seu território.

A sociedade brasileira não pode aceitar que o direito a educação continue sendo retirado de crianças e jovens que vivem no campo, pois ao perderem esse direito básico, esses sujeitos ficam vulneráveis a todo tipo de violência, como o tráfico de pessoas e ao trabalho escravo. Assim sendo, as escolas brasileiras no âmbito rural precisam ser melhores assistidas através do cumprimento de políticas públicas nacionais para que os direitos humanos sejam respeitados.

REFERÊNCIAS

ALANTEJANO, Paulo. Questão agrária e Agroecologia no Brasil do século XXI. In. MOLINA, Mônica C. et al. (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: NEAD, 2014. p. 23- 57.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 253-265.

CARBONARI, Paulo César. Democracia e Direitos Humanos. Reflexões para uma agenda substantiva e abusada. In.. BITTAR Eduardo C. B; TOSI, Giuseppe. (orgs.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos Numa Época de Insegurança**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Editora UFPB, 2008. p. 13-34.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Fechar Escola é Crime Social** – Causas, Impactos e Esforços Coletivos contra o Fechamento de Escolas no Campo. Unioeste, Campus de Toledo, 2014.

SANTOS, Jenijunio. **Populações ribeirinhas e educação do campo**: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. Belém 2014. p.155 (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. Ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

Educampoparaense. **Disque Denúncia contra o fechamento de escolas do campo**. Disponível em <http://educampoparaense.com.br/noticia/disque-denuncia-contra-o-fechamento-de-escolas-do-campo>. Acesso em 02 mai.2017

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CAMPELINOS: O ENTRELAÇAMENTO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Data de aceite: 03/01/2020

Sabrina Stein

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) – Campus Vitória/ES. Venda Nova do Imigrante/Espírito Santo.

Charles Moreto

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor Pesquisador do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Ensino em Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. PPGEH/IFES. Santa Teresa/ Espírito Santo.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma formação continuada que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades-PPGEH do Instituto Federal do Espírito Santo-Ifes, Campus Vitória-ES. Ele tem como enfoque o entrelaçamento entre tecnologias digitais para o ensino e educação do campo, proporcionando aos professores das escolas do campo, uma aproximação dos saberes campestinos com algumas ferramentas disponíveis através das tecnologias digitais para o ensino, partindo dos princípios da Pedagogia Libertadora

de Paulo Freire (1987). A metodologia está pautada na pesquisa qualitativa, com foco no método colaborativo de acordo com Ibiapina (2008), que presume reflexão e colaboração. Essa formação pauta-se no diálogo entre os professores campestinos para que possam partilhar suas experiências pedagógicas no uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, utilizando também os princípios da Pedagogia da Alternância – PA.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores campestinos – tecnologias digitais – educação do campo – dialogicidade.

CONTINUING TRAINING OF CAMPINESE TEACHERS: THE INTERLACING BETWEEN DIGITAL TECHNOLOGIES FOR FIELD EDUCATION AND EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to present a continuing education that was developed in the Postgraduate Program in Humanities Teaching-PPGEH of the Federal Institute of Espírito Santo-Ifes, Campus Vitória-ES. He has focuses on the intertwining of digital technologies for the teaching and education of the countryside, providing teachers of rural schools, an approximation of peasant knowledge with some tools available through digital technologies for teaching, starting from the principles of Paulo Freire's Libertadora Pedagogy (2016). The

methodology is based on qualitative research, focusing on the collaborative method according to Ibiapina (2008), which assumes reflection and collaboration. This training is based on the dialogue between the rural teachers so that they can share their pedagogical experiences in the use of digital technologies in the teaching-learning process, also using the principles of the Alternation Pedagogy - PA.

KEYWORDS: training of peasant teachers - digital technologies - rural education - dialogicity.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta de formação continuada aqui apresentada tem como título “Formação continuada de professores do campo em tecnologias digitais na educação básica do campo” e está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo-Ifes, campus Vitória e as questões aqui investigadas fazem parte da experiência pessoal e profissional dentro da área educacional nas escolas do campo.

O locus de formação desses profissionais da educação é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Aracê, que está situada na zona rural do município de Domingos Martins/ES.

A formação por sua vez contou com uma carga horária de 80h, dialogando com a Pesquisa Colaborativa segundo Ibiapina (2008) que presume diálogo, reflexão, colaboração e co-produção de saberes, juntamente com os fundamentos da dialogicidade, reflexão sobre a práxis e problematização defendidos por Freire, além do uso de alguns instrumentos da Pedagogia da Alternância – PA, como forma de complementar os estudos e propor reflexões mais profundas.

Mediante a isso, esse artigo procura apresentar ao leitor como se desenvolveu a formação continuada para os professores do campo, tendo como princípios a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, juntos com os princípios da PA que enfatiza o processo formativo através da colaboração, por meio de partilhas de experiências mediadas pelo diálogo.

2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO CAMPO

Essa formação tem como objeto de estudo a formação continuada para professores camponeses, tendo como enfoque o entrelaçamento entre tecnologias digitais para o ensino e educação do campo.

Como forma de proporcionar ao professor uma continuidade em seus estudos, de modo a superar algumas fragilidades que por ventura ocorreram na formação inicial, à formação continuada surge como

[...] um instrumento que pode auxiliar os professores no processo de ensino-

aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas (NICKEL, 2018, p. 50)

Diante disso, Nickel (2019) nos alerta que é muito importante o papel da escola nessa formação, pois ela deve proporcionar aos professores recursos e tempo para que compreendam a realidade na qual estão inseridos, de modo a analisá-la, encontrando por meio dos diálogos, maneiras de transformar a prática docente.

Freire (2016) reforça que é necessário ao professor a reflexão de sua prática pedagógica, bem como mediar os estudantes a uma aprendizagem que emancipe e assuma caráter reflexivo.

Diante disso, o objetivo dessa formação é proporcionar aos professores e pedagogos das escolas do campo, uma aproximação dos saberes camponeses que norteiam a escola com algumas ferramentas disponíveis através das tecnologias digitais para o ensino, partindo dos princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (2016) que defende a formação coletiva. Diante disso, ancoramos no seguinte **objetivo geral**:

- Promover formação colaborativa e dialógica, por meio de um curso de extensão, o entrelaçamento entre as tecnologias digitais para o ensino e a educação do campo como um recurso de mediação para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores camponeses EMEF Aracê, tendo por base a perspectiva freiriana;

Para aprofundar esse objetivo, trazemos os seguintes **objetivos específicos**:

- Criar ambientes de discussão que envolvam o entrelaçamento entre tecnologias digitais para o ensino e educação do campo, a partir do diálogo tendo como princípios a Pedagogia Libertadora de Freire por meio de leitura de textos, recursos audiovisuais e produção escrita, proporcionando estudos presenciais e não-presenciais;

Diante desses objetivos, o curso de formação continuada se justifica porque ele possibilita ao professor camponês fazer o entrelaçamento entre as tecnologias digitais para o ensino com a educação do campo. Para tanto, queremos contribuir para que o professor camponês da EMEF Aracê possa participar de uma formação continuada de forma colaborativa, onde o mesmo poderá apresentar suas dificuldades e dialogar, junto com o grupo, sobre as tecnologias digitais voltadas para o ensino e alguns aspectos que norteiam a educação do campo.

O intuito é que todas essas aprendizagens possam contribuir para a potencialização do planejamento de suas aulas, bem como para a prática pedagógica, impactando positivamente na aprendizagem dos alunos e alunas camponesas. A escolha desses sujeitos deu-se a partir de uma demanda levantada pela equipe pedagógica da instituição, que apresentou a necessidade e o desejo pela temática formativa.

Por meio dessa formação continuada, o professor poderá ter contato com as experiências diversas no que se refere ao uso das tecnologias digitais para o ensino, evidenciando que, por meio do compartilhamento de aprendizagens podemos nos construir como sujeitos.

Esse curso foi planejado para acontecer em momentos presenciais e não presenciais, no qual, por meio de diálogos e reflexões acerca das experiências pedagógicas, bem como a leitura de textos, recursos audiovisuais, acesso e utilização dos programas Cmap Tools e editores de vídeo com licença livre, os profissionais da EMEF Aracê juntos, aprenderam sobre as tecnologias digitais para o ensino e a educação do campo.

A adesão dos professores aconteceu na escola, por meio de um planejamento coletivo onde foi apresentada a proposta da formação e a realização das inscrições pelos interessados. Não aconteceu edital de dimensão pública, por se tratar de uma demanda particular da escola referida.

Os cursistas são os regentes de classe do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sendo agentes importantes do processo investigativo, já que, por meio de partilhas, aprenderemos juntos, na coletividade.

O curso foi desenvolvido entre os meses de abril a junho de 2019 e se deu a partir de dois módulos, na qual os temas foram estudados por meio de palestras, recursos audiovisuais, momentos de debates e reflexões, contando a parceria do Ifes e da Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins, perfazendo carga horária total de 80h organizada da seguinte forma: 20h de encontros presenciais e 60h envolvendo atividades não presenciais, por meio de pesquisa e leitura de textos, atividades diversas (fóruns; produção de mapas conceituais e produção de vídeos) e escrita do Relato de Experiência contendo algumas atividades que foram desenvolvidas em sala de aula por meio do uso dos softwares Cmap Tools e editores de vídeo.

Módulos	Datas	Temas de estudos	Presencial	Não presencial	Carga horária
Módulo 1	Abril	1º encontro: Ambiente Virtual de Aprendizagem na Formação de Professores do Campo	X		04 h
	Abril	Por uma escola pública do campo		X	10 h
	Abril	2º Encontro: Educação Rural e Educação do Campo	X		04 h
	Maio	A organização do campo e o trabalho pedagógico		X	10 h

Módulo 2	Maio	3º Encontro: Tecnologias digitais para o ensino – conceituação e práticas docentes	X		04 h
	Maio	4º Encontro: O uso de editores de vídeo como um recurso pedagógico - Conhecendo essa ferramenta	X		04 h
	Maio	Tecnologias digitais para o ensino e Educação do Campo / Conhecendo o software “Cmap Tools” e a produção de mapas conceituais		X	10 h
	Junho	Editores de vídeo – Produzindo vídeos		X	10 h
	Junho	Professor do campo: memórias e trajetórias		X	20 h
	Julho	5º Encontro: Avaliação do curso e do produto educacional	X		4 h

O curso em si contou com a seguinte matriz curricular:

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, 2019.

Por meio dessa matriz, se observa que o curso procurou abordar temas de estudo que eram do cotidiano dos professores cursistas, de modo que, por meio de troca de experiências as aprendizagens iam ocorrendo.

A metodologia usada foi pautada na colaboração, procurando proporcionar aos professores cursistas uma reflexão sobre a realidade da instituição escolar onde lecionam e juntos, para que juntos, por meio do diálogo, conseguissem encontrar as soluções possíveis para as situações elencadas.

Para planejamento desse curso, nos pautamos na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire que é de caráter humanista, pois a prática educativa deve se caracterizar por uma prática social que é chamada de práxis que, de acordo com Freire (2016, p. 38) “[...] implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, sendo essencial ao docente, nos dias atuais, já que é preciso potencializar a educação, assumindo um papel de agente transformador.

Ao se realizar uma formação continuada tendo por modelo os ensinamentos de Freire, é importante reforçar que o mesmo sempre enfatizou o diálogo como ponto de partida e de chegada, já que por meio dele, é possível encontrar um caminho para a libertação (FREIRE, 2016).

Para que essa formação acontecesse, decidimos utilizar alguns elementos da metodologia da Pedagogia da Alternância, pois ela parte de princípios colaborativos e dialógicos presentes nos estudos defendidos por Ibiapina (2008) e Freire (2016).

A Pedagogia da Alternância se caracteriza por ser uma pedagogia que permite uma formação global, onde a experiência e a sistematização da aprendizagem caminham juntas (GERKE DE JESUS, 2011).

Os instrumentos pedagógicos usados pela Pedagogia da Alternância são fundamentais para proporcionar a aprendizagem unindo teoria e prática, como nos afirma Souza (2016). Para tanto, escolhemos para realização de nossa formação o *Plano de Estudo* e a *Colocação em Comum*.

O *Plano de Estudo* é um meio didático-pedagógico formado por questões que servem para possibilitar um repensar sobre situações práticas e se constituiu em perguntas elaboradas de modo colaborativo pelos pesquisadores e professores cursistas, na qual as mesmas foram respondidas.

Após todos responderem essas questões, utilizamos o outro instrumento da Pedagogia da Alternância que é a *Colocação em Comum*. É uma espécie de texto síntese, na qual esse será realizado por meio de uma produção coletiva a partir das respostas do Plano de estudo.

Por meio da *Colocação em Comum*, foi possível conhecer a realidade que os cerca dentro de um espaço-tempo que está em constante movimento.

A partir dessa etapa, foi proposta a leitura de textos a partir do que foi problematizado, bem como atividades que possibilitaram a análise da realidade que os professores cursistas estão inseridos, fazendo-os pensarem nas tecnologias digitais para o ensino relacionando com a educação do campo. Essas ações serão realizadas nos encontros presenciais e por atividades não presenciais.

Por meio do uso dessa metodologia se propõe unir teoria e prática, como forma de parceria, pois, pesquisadores e professores estão juntos, se reconstruindo por meio do diálogo, tão defendido por Freire (2016), como forma de possibilitar uma emancipação e libertação reflexiva de sua prática.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontamos, o objetivo desse artigo foi trazer ao leitor o conhecimento de como foi pensado e planejado a estrutura de um curso de formação continuada para professores do campo, evidenciando que todo o processo formativo foi construído de forma coletiva por meio do diálogo, tendo por base os princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Essa proposta formativa busca um repensar da prática e a incorporação de ferramentas que podem vir a se tornar potencializadores do trabalho educativo tendo por base o diálogo e participação coletiva.

Ela se pauta por meio da colaboração e do debate, buscando um estudo que realize o entrelaçamento entre as tecnologias digitais para o ensino e a educação do campo, de modo que os professores cursistas possam refletir sobre sua prática e sobre a situação na qual a instituição escolar se encontra, saindo da zona de conforto, para juntos, traçarmos estratégias para que a tecnologia possa ser utilizada

em sala de aula para auxiliar no processo ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Molina C. **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62ª ed. [1967]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória, ES: GM, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8.ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SOUZA, Natalina Pereira de. **Liberdade para a Educação do Campo: o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: VOZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 03/01/2020

Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento

Mestranda em Educação – PPGE/UFT –
professoraodalea@gmail.com

Ana Leide Rodrigues de Sena Góis

Mestranda em Educação – PPGE/UFT -
analeide_r.sena@hotmail.com

Jocyléa Santana dos Santos

Doutora em História-Universidade Federal de Pernambuco, Coordenadora e professora do Curso de Mestrado em Educação-Universidade Federal do Tocantins. E-mail: jocyleiasantanta@gmail.com

RESUMO: O estudo apresenta parte de uma pesquisa sobre práticas pedagógicas de professoras formadoras da educação infantil no município de Colinas do Tocantins, nos anos de 2009 a 2013. Os pressupostos adotados foram referentes ao processo de formação continuada, utilizando como referencial teórico Nóvoa (1991), Sacristan (1992), Gatti (2011), Freitas (2002) e Candau (1997); Zeichner profissional reflexivo; sobre concepções do brincar, Kishimoto (2005), Infância descrito por Ariés (1981) e Zabalza (1994) sobre conhecimento prático. O método utilizado foi a História Oral Temática. Na coleta dos dados foi utilizado uso de análise documental e a metodologia da história oral privilegiou como fontes primárias,

as entrevistas com professoras formadoras da educação infantil, foram deglavadas e analisadas o processo histórico de formação continuada para Educação Infantil no município de Colinas do Tocantins – TO. Cujo objetivo foi de conhecer o processo de formação continuada na organização e desenvolvimento de espaços formativos para o coletivo de professores no ambiente institucional e sua complexidade de uma cultura política de formação continuada, com ações sistemáticas na esfera pública municipal. Nessa circunstancia, conhecer e entender de que forma esses profissionais aprendem a serem formadores, contribuiu de forma significativa na reflexão do papel formador de professores da educação infantil. Conclui-se que os desafios encontrados pelos formadores professores foram superados gradativamente com várias formações continuadas. À medida que as formações eram efetuadas, percebeu-se um desenvolvimento profissional e uma melhora da autoestima, conseqüentemente refletiu na mudança de atitude e metodologias de ensino. O docente sentiu-se sujeito histórico criativo que pratica, compreende e ressignifica a dimensão do aprender e ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação infantil. Tocantins

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar os primeiros resultados de experiências de formação com os professores da educação infantil do município de Colinas do Tocantins. Acrescenta ao debate sobre formação de professores mediados por saberes e experiências de quem faz educação infantil, relatos das entrevistas com formadores da rede municipal de educação.

Desse modo, buscou-se registrar a trajetória das formações no período de 2009 a 2013, período marcado por grandes transformações nas práticas de ensino e aprendizagem. O registro contemplou evidências em portfólios, disponibilizadas pela gestão da época, quando analisadas, de fato se fundamentam as falas das professoras formadoras. Os registros desse percurso ocorrido em diferentes momentos da história da formação continuada, pretendem trazer para o contexto atual, o debate sobre essa experiência de formação que contempla avanços da história da educação e a mudança de paradigmas.

A produção deste conjunto de fontes sobre formação de professores contribuirá para a Memória da história da educação infantil, cujas informações são indubitáveis para construção de identidade das situações de aprendizagem que (in)forma o profissional. Além disso, as situações de construção do conhecimento nos diferentes contextos e tempos históricos que elas se situam, considera o processo histórico, social e cultural em que esse sujeito se encontra.

Sabe-se, que ao longo da história o sentimento de infância não era presente. Fundamentado em Ariés (1981), relata que por volta do século XVI não existia essa consciência de universo infantil. Ao longo dos anos o atendimento que era oferecido às crianças, foi pautado pela precariedade, dada às condições em que se situavam, dada ao abandono, e extrema pobreza eram oferecidos atendimentos. Mas os desafios eram muito evidentes, sem contar que o índice de mortalidade infantil era muito grande.

Na atualidade, dado aos avanços neste universo da educação infantil, passou-se a explorar as concepções de formação da educação infantil fundamentadas em algumas literaturas. No contexto destas discussões, no interior dos cursos de pedagogia, as reformulações curriculares ocorreram com base, de acordo com Freitas (2002) em concepções mais progressistas e avançadas. Entretanto, como destaca Gatti (2011) existem descompassos entre a formação inicial e as demandas no contexto escolar. Contribuindo assim, para o desenvolvimento da formação continuada.

A formação continuada em serviço tem sido o grande desafio na materialização de uma política de formação continuada para o profissional da educação, articulada às condições de trabalho, carreira e correlata à formação inicial, que nesta última

década tem sido condição para atuação na educação infantil.

Para a ANFOPE (2006: 06):

A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir à direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade.

Nesse sentido, observa-se que a formação continuada deve ser pautada com vistas à profissionalização do profissional da educação, considerando a sua formação inicial, que muitas das vezes apresenta falhas, mas principalmente potencializando as políticas de formação considerando as diretrizes pedagógicas voltadas para a Educação Infantil.

Tais documentos como os referenciais curriculares da educação infantil (RCNEI¹); os indicadores de qualidade para educação infantil como também as elaborações e reestruturações das propostas curriculares para educação infantil que vieram da voz ao ensino dessa modalidade antes vista somente no eixo do cuidar e do brincar e um tanto desprezada o ensinar, sendo assim essas políticas públicas trouxeram esse olhar diferenciado para o processo de ensino da criança pequena.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi desenvolvido com base no método da história oral temática, por se considerar o mais adequado para responder aos objetivos propostos nesta pesquisa. Ela se utiliza das entrevistas para coletar informações sobre o tema em estudo. Para tanto, inicialmente, foi realizada pesquisa documental sobre a legislação e literatura que abordam a formação continuada e educação infantil; e para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 2 professoras formadoras da educação infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Colinas – Tocantins. Com o objetivo de conhecer o processo de formação continuada na organização e desenvolvimento de espaços formativos para o coletivo de professores no ambiente institucional e sua complexidade de uma cultura política de formação continuada, com ações sistemáticas na esfera pública municipal.

DESENVOLVIMENTO

As entrevistas foram realizadas com as professoras formadoras que durante o período investigado (2009-2013) desenvolveram práticas de inovação que revolucionaram a educação infantil no município de Colinas do Tocantins. No período

1

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/MEC

ora exposto o número de alunos foi crescendo e a educação infantil apresenta os seguintes resultados no que diz respeito o número de matrícula desses anos estudados:

Ano	Educação Infantil	
	Creche	Pré-escola
2009	440	974
2010	599	925
2011	620	887
2013	818	901

Fonte: Censo Escolar/Memorial de Gestão (2009-2013)

Nestes dados apresentados, percebe-se que o número de alunos vem crescendo a cada ano, as demandas de investimento também, aumentam nessa modalidade, o que se consolida que o número de professores também cresceu. Pensando nisso, segue as narrativas de professoras da educação infantil que participaram ativamente do programa de formação continuada da educação infantil da rede municipal.

A gente entrou no município em 2009, [...] naquela época a Rede, ela tinha a formação do *Além das Letras*, era uma formação do Instituto Avisa Lá, [...] como a Educação Infantil não tinha nenhuma formação, todos os professores da Educação Infantil e os professores do ensino fundamental, juntos, participavam dessa mesma formação (SILVA, 2017).

Observa-se que a professora Silva (2017), relata o processo de início da sua atuação como supervisora da educação infantil e acerca dos programas de formação existentes na rede municipal de educação. O programa *Além da Letras* foi criado por uma equipe especializada em formação continuada de professores alfabetizadores 'participantes do Programa de Professores Alfabetizadores - PROFA do MEC' (2001). O programa abriu a possibilidade para que municípios interessados pudessem participar desta Rede Além das Letras, que contava com a coordenação do Instituto: Avisa lá e Razão Social.

Além das Letras, voltado para leitura feita pelo professor, a Educação Infantil, percebeu-se que não estava falando a Língua da Educação Infantil, [...] surgiu em 2009 o Programa Formar em Rede que é exclusivo para Educação Infantil. Haveria um processo seletivo né, que outros municípios também iam entrar e aí a gente foi selecionado, fomos pra São Paulo para uma formação gratuita que o município não teve que pagar nada. Cada ano um tema, o primeiro ano de 2009 até o início de 2010 era o tema brincar. (SILVA, 2017).

A parceria estabelecida pelo município com o *Instituto Avisa lá*, foi peça chave para o início desse processo de aprendizagem das supervisoras que aos poucos

foram se constituindo formadores de professores da educação infantil, conforme pode se observar a seguir:

Esse tema brincar na educação infantil foi um auê! Porque naquela época, o brincar na educação infantil era tido assim, de uma forma que ainda não era conteúdo, era tido como premiação, o professor tinha o alibi de dizer: 'se você se comportar você vai brincar'. Então a brincadeira era meia que, minguada, não tinha planejamento, então a gente entrou com a formação. Foi um ano falando do brincar, a gente aprendeu que não é apenas jogar uns jogos pra crianças, o brincar vai, além disso [...] passou se classificar o brincar em três modalidades, que é o brincar com os blocos lógicos, o brincar de encaixar que usa os objetos, as pecinhas, quebra cabeças e, brincar também das brincadeiras tradicionais, [...] exemplo: uma brincadeira dos 'três marinheiros' a gente não via isso, ainda mais na educação infantil. Chegou o momento na formação que, nós tivemos que fazer um resgate dessas brincadeiras, tivemos que brincar com os professores, então os professores sentiram novamente aquele gosto, gostinho gostoso de brincar. [...] e aí então esse tema brincar, foi uma reviravolta do município, porque os professores tiveram que fazer apostila com diversas brincadeiras [...] como, por exemplo, a brincadeira da amarelinha, o quanto que a brincadeira da amarelinha é rica. (SILVA, 2017).

O brincar promove o desenvolvimento da criança e se modifica com o tempo, a cultura e os contextos em que vivem. Kishimoto (2005, p.61) diz que: “o brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria”. Silva (2017), trás em suas experiências o resgate das brincadeiras, possibilitando aos professores participantes da formação a experienciarem essas brincadeiras, lhes permitindo reviver o passado e ainda, a possibilidade de novas maneiras de ensinar às crianças, brincando.

[...] brincar pelo simples prazer de brincar, o professor planeja, a professora organiza o material, que vai suscitar em vários tipos de brincadeiras, por exemplo, os panos da mão da criança, nos demos o nome de brinquedo de longo alcance. O brinquedo de longo alcance é quando um pano pode se transformar na capa do *Batmam*, no véu de noiva, numa saia longa, numa saia de mesa. Esse pano bota pra ser a cama do papai e da mamãe, esse pano ele se transforma em rabo, em muitas coisas na mão da criança, então eles são chamados de brinquedos de longo alcance. [...] o faz de conta, então esse foi um ano inteiro trabalhando sobre isso..., teve que ler muitos textos, fizemos muitas pesquisas, aí fizemos, os professores tiveram que, resgatar coisas da infância, falar sobre a sua infância, é os professores foram filmados, depois fizemos devolutivas dessas filmagens, né, porque muitas vezes, nos íamos pra escola, os coordenadores vinham com monte de coisas e nos mostrava (SILVA, 2017).

Para Nóvoa (1991), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Nesse contexto, Zeichner (1993a) defende que o profissional reflexivo deve decidir conscientemente sobre os caminhos a seguir, saber quem são e quando agem. Nesse caminhar, SILVA (2017) diz:

[...] antes era o formador da secretaria, era ele que trabalhava diretamente com o professor, então o coordenador, ele não era formador da equipe, ele não era aquele professor mais experiente, ele era apenas um profissional que auxiliava o professor [...] houve uma ruptura, papel do coordenador na escola, e ele se tornou formador, muitos, rejeitaram teve muito dificuldade de aceitabilidade, porque exigia do coordenador, precisava ter mais tempo pra estudar, ele precisava ler mais, porque ele tem que formar sua equipe. Então o coordenador de fato passou a ser o parceiro mais experiente entre os professores, ele era subsidiado pela as formadoras locais, hoje a gente vê coordenadores, vamos dizer, que mais seguro, eles têm mais segurança de chegar, e conversar sobre a prática do professor. [...] não foi fácil, por que eles não aceitaram a princípio, mais depois que eles viram a formação que, era bem organizada, que o formador da SEMEC, preparava bem eles, depois agente ia na supervisão, depois dar mais subsídios pra eles.

A grande questão é preparar os profissionais para a diversidade cultural que passa pela prática reflexiva e não individualizada ao se ter como pressuposto que toda prática é portadora de uma teoria (ZEICHNER, 1993).

[...] no outro ano em 2010, a gente entrou com o foco na leitura, muito importante na educação infantil porque a **leitura em voz alta pelo professor**, que era o tema, sempre existiu só que, existiu de uma forma bem equivocada, primeiro o professor, não entendia que educação infantil, precisava se pensar também em livros de qualidade, né, livros que também pudessem ampliar o intelecto da criança, o imaginário. Então, assim a leitura acontecia, antes, tinha o dia D específico pra lê, né, então colocava se livros, fazia aquela feira de livros, muitas situações desse tipo, e os livros eram muito condensados, eram mais usados os contos de fada. Na verdade eles não despertavam o imaginário, não fazia a criança adentrar em outros mundos possíveis, não fazia elas viajarem, conseqüentemente, não formava leitores. O objetivo principal do foco, da leitura, do tema leitura é formar leitores, e antes a gente, não via isso. E assim, depois da formação, os professores tiveram cuidado de selecionar melhores livros, então hoje a gente vê livros mais rebuscados com palavras mais difíceis. (REIS, 2017)

Ainda nessa temática, Reis (2017), relata que ‘clássicos infantis: Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho’ eram livros infantis condensados, aqueles livros fininhos, e aqueles que eram lidos em sala de aula pelos professores nos momentos de leitura. Mais do que um lugar espaço, momento de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação continuada de professores é o momento único, impares chave da socialização e da configuração profissional. (NÓVOA, 1991)

[...] ai, com essa formação o professor passou a investir na sua própria formação de leitura, ele passou a ser leitor, e ai ele passou ler não só livros literários, ele passou a ler poemas, passou a conhecer os autores, começou a identificar com esse, com aquele autor, então ele já foi ampliando mais, por meio da formação. [...] então nos encontros de formação a gente, também lia para os formadores, que era os coordenadores e diretores porque só formamos leitores, se nos formos leitores, [...] umas das formas de conquistar o aluno é se mostrar como leitor, a criança é curiosa, ela ver o professor lendo, então ela vai se posicionar também na mesma forma que o professor (REIS, 2017)

Neste processo de construção de práticas formativas percebe-se que a temática abordada, sobre leitura e formação de leitores, como pauta da formação continuada

no município, possibilitou a mudança de paradigmas e cultura socioeducativa. Para SACRISTAN (1992) formação contínua de professores deve por em causa as bases da profissionalidade docente, não limitando-se a uma reciclagem a nível de conteúdos ou das destrezas [...] entendidos no quadro de desenvolvimento pessoal e profissional. (p. 76)

[...] certa vez, uma criança vendo a professora com mais de um livro, enquanto ela lia, ela sentou sobre os outros livros, com a intenção de que as outras crianças não pegassem os livros, e, ai depois, ela deu os livros pra crianças, então o que a criança fez, pegou um livro, e sentou sobre o outro. Então quer dizer, que o professor, ele é exemplo, é espelho, então por isso que a gente fala, organizar um 'rodada de leitura', a criança tem um livro pra ler, no caso manusear, na educação infantil, elas fazem 'pseudo-leitura', elas folheiam, elas fazem leituras de imagem, o professor também tem que está ali na roda, também fazendo a leitura, não pode está fazendo outra coisa, ou organizando diário, ele precisa está ali, no momento também fazendo uma leitura de uma obra, pra que ele possa ver no adulto, esse adulto apaixonado pelo os livros. (SILVA, 2017).

Nesse sentido, conforme aborda Silva (2017), o caráter formativo dessas atividades proporciona efeitos de ação e reação. É através do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas em interação mútua, que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1997).

[...] aprendemos em 2010, e ai a gente finalizou esses dois focos, com o Fórum, eram dois anos falando sobre, esses temas. Fizemos uma exposição de um lado tinha coisas do brincar, tinha os continhos as crianças brincando de casinha, e do outro lados os livros, e o que é mais impressionante, e que esses livros já eram de qualidade, que estava lá expostos, livros de grandes autores. [...] o livro da Eva Furnari, *Você Troca*, eles deram gaitada, foi tão lindo!!!, É gostoso demais (SILVA, 2017).

A formação continuada promovida pelo município nos anos subsequentes a 2010, conforme relatam as professoras formadoras a seguir, foram realizadas através de políticas públicas locais: [...] então a gente começou andar com as nossas próprias pernas, então ficamos, um ano trabalhando sobre projeto didático (SILVA, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/1996 estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º que: “A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber”.

[...] trabalhamos sobre artes, e foi muito bom, antes da rede, era muito empobrecida, a criança apenas pintava os desenhos, prontos, estereotipados, ou colavam bolinhas de papel crepom, algodão, sementes, “o professor controlava o tempo todo” (REIS, 2017).

A prática pedagógica de sala de aula dos trabalhos desenvolvida durante a formação. “Então trabalharam desde o berçário só aquele artista, todas as obras, que cor que predomina na obra de arte daquele autor, [...] e no final eles expõe, os

trabalhos das crianças” (REIS, 2017)

Ainda sobre formação continuada, relatam a experiência com a temática da organização dos espaços no ambiente de sala de aula. A literatura destaca que “Mais do que espaço físico, a sala de aula é o lugar onde o professor e seu grupo de aprendizes habitam, [...] é retrato de uma história pedagógica construída numa concepção de educação”. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA. 1998, p. 145).

[...] então com esse trabalho da organização dos espaços na educação infantil, a gente refletiu que, as cadeiras elas podem organizar, diferentes formas, pra organizar os espaços, ela pode tornar-se túnel pode virar cabanas, com ajuda das mesas, até os colchoes podem virar, tudo que põem na sala pode virar outras coisas, [...] gastava se tanto com EVA, eram tantos trabalhos, poluía a sala, estava maravilhoso e sempre longe do alcance da criança, [...] depois da formação, foi mudando tudo, os painéis ficaram todos ao alcance da criança (REIS, 2017).

Por fim, as práticas pedagógicas foram sendo aprimoradas e pode se observar as contribuições da formação continuada, conforme relatam as professoras:

[...] no começo do ano as escolas, a gente vê que as escolas, as salas ficam nuas, sem nada, e aí o que o professor coloca um quadro numérico, o calendário que ele vai utilizar, e ele vai sendo preenchido com os trabalhos das crianças, à medida, que vamos trabalhando a gente vai, pensar em uma organização, que valoriza a criança, porque a escola não é do adulto, a escola é da criança. Da entrada até o interior da sala de aula, então é preciso pensar, na criança do berçário, então hoje a gente ver caixa de papelão na escola, local formando um túnel, lá dentro, a gente ver, coisas, “matérias de longo alcance, latinhas encapadas, as crianças empilham, coisas de EVA, penduradas, TNT voa ao vento. [...] então hoje a gente vê um professor pensando na criança, [...] a gente percebe que os que vivenciaram a formação, estão dando continuidade, tão entrando outras pessoas, os que não vivenciaram, é os que tem esta concepção, é uma luta constante, se lá da Secretaria, não der continuidade (SILVA, 2017).

Portanto, as práticas de formação continuada pautadas nas vivências das professoras formadoras da educação infantil ressaltam a complexidade do conhecimento e da relação com o cotidiano escolar nas mudanças de concepções. “O conhecimento prático é para refletir o tipo particular de informação e aprendizagens que a prática proporciona” (ZABALZA. 1994, p. 51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos proporcionou conhecer a formação continuada das professoras de educação infantil, com foco nas mudanças de práticas pedagógicas, do cotiando escolar e novo jeito de ensinar, considerando que as habilidades da prática são peculiares de cada indivíduo. Como afirma Boff (1999, p.22), “mais importante que saber é nunca perder a capacidade de sempre mais aprender”.

Referente às temáticas das formações constantes nos relatos das professoras

entrevistadas e que trabalharam com os professores do município de Colinas do Tocantins, percebe-se que de forma implícita que os conceitos teóricos foram delineando o ritmo da formação continuada desses profissionais. No que se refere ao brincar, as atividades exemplificadas demonstraram os esforços no resgate das brincadeiras como procedimento de aprendizagem e interação com a criança. SEBER(1995, p.55), diz que “viver de modo lúdico situações do cotidiano amplia as oportunidades não só de compreensão das próprias experiências como também de progressos do pensamento”.

Nas atividades temáticas voltadas para *arte, organização dos espaços e Leitura e escrita* percebeu-se que as professoras entrevistadas relatam com veemência como o trabalho realizado com as professoras e estas com as crianças na sala de aula, retratam as práticas apreendidas na formação continuada. Tal mudança é abordada por Silva (2017) “ [...] então hoje a gente vê um professor pensando na criança, [...] a gente percebe que os que vivenciaram a formação, estão dando continuidade”.

A pesquisa demonstra que a formação continuada perpassa por diferentes culturas e contextos de aprendizagem, envolve uma complexidade de saberes que se provocados, conforme demonstrado nos relatos das professoras, refutam preconceitos e remetem-nos à reflexão das práticas pedagógicas, num novo jeito de aprender fazendo.

REFERÊNCIAS

ANFOPE/UNICAMP– Documento Final / XIII Encontro Nacional. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/13%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202006.pdf> acesso em: 14 mai 2017.

AZEVEDO, H. H. O de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar e educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mai de 2017.

_____. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2001.**

GATTI. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Relatório Final. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita. jun. 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-91.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. UNIVERSITAS: a produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968-2000. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior/ ANPED, 2002.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré - escolar, uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas, práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. M. **Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos**. In: *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 9, p. 76-87, set.-dez, 1998.

FORMAÇÃO DE CÉLULAS COOPERATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ARTICULADORA, NO PROGRAMA FOCCO, CÁCERES MT

Data de aceite: 03/01/2020

UNEMAT-Cáceres/MT

(<http://lattes.cnpq.br/3544959732080098>)

Thaysa Rodrigues da Silva Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT- Cáceres/MT

(<http://lattes.cnpq.br/1978373879620518>)

Thulio Santos Mota

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT- Cáceres/MT

(<http://lattes.cnpq.br/5455999347011132>)

Ana Karla Pereira Viegas

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT- Cáceres/MT,

(<http://lattes.cnpq.br/8797196840424443>)

Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT- Cáceres/MT

(<http://lattes.cnpq.br/2110330977177611>)

Daniely Takekawa Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT- Cáceres/MT

(<http://lattes.cnpq.br/3619027874205891>)

Daiany Takekawa Fernandes

UNEMAT- Cáceres/MT

(<http://lattes.cnpq.br/5590491015048454>)

Josimeire Teixeira Carrara

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT- Cáceres/MT

(<http://lattes.cnpq.br/6464724861413330>)

Juliana Carol Braga Aponte

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT- Cáceres/MT

(<http://lattes.cnpq.br/3992166416915802>)

Karla Silva da Paixão

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT- Cáceres/MT

(<http://lattes.cnpq.br/4728055936132094>)

Rosane Andrade Vasconcelos

INTRODUÇÃO: O programa de células cooperativas FOCCO compõe uma estratégia da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), que tem por objetivos: Incentivar a autonomia dos acadêmicos; o protagonismo estudantil; diminuir os índices de evasão estudantil, bem como aumentar os índices de rendimento acadêmico. No projeto FOCCO, os graduandos de variados cursos da Unemat atuam como bolsistas articuladores e facilitadores de células de estudo, onde aprofundam nos temas relacionados aos conteúdos disciplinares através da aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa, parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um processo ativo de aprendizagem, onde os estudantes atuam em células autônomas, proporcionando aos acadêmicos, mais autonomia no processo de aprendizagem. Deste modo, o projeto visa estimular os acadêmicos, no desenvolvimento

da compreensão dos assuntos estudados através do estudo cooperativo. Objetivo: Este trabalho visa relatar as experiências de uma articuladora de célula cooperativa no projeto FOCCO Cáceres, objetivando os desafios e conquistas neste processo. Métodos: Trata-se de um estudo descritivo qualitativo, como relato de experiência e coleta de dados a partir da observação participativa, diante o desenvolvimento dos acadêmicos da célula de aprendizagem cooperativa intitulada Célula da Vida, no período de agosto a novembro do ano de 2016. Resultados: Foram realizadas reuniões semanais com duração de 4 horas, nas dependências da Unemat campus Cáceres, onde realizamos estudos cooperativos quanto à disciplina Semiologia e semiotécnica do processo de cuidar II no curso de Enfermagem. Os acadêmicos que anteriormente haviam sido reprovados na disciplina de processo de cuidar 2, após a implementação da célula de aprendizagem cooperativa célula da vida, estes obtiveram suas aprovações. Dos celulosos participantes 71% (correspondendo a cinco celulosos) obtiveram aprovações na disciplina e 29% (correspondendo a dois celulosos) não obtiveram a aprovação na disciplina, e mesmo com duas reprovações, cem por cento obtiveram melhorias nas notas. Conclusão: Conclui-se que aprendizagem cooperativa, é de suma importância para o processo de aprendizagem dos acadêmicos da Unemat, proporcionando o aumento do rendimento acadêmico, bem como as aprovações nas disciplinas que possuem um alto índice de reprovações, evidenciando o protagonismo estudantil e o desenvolvimento das habilidades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo, Cooperação, FOCCO.

COOPERATIVE CELL FORMATION: A REPORT OF A JOINT EXPERIENCE IN THE FOCCO PROGRAM, CÁCERES MT

INTRODUCTION: The FOCCO Cooperative Cell Program is a University Strategy from the State of Mato Urosso (Unemat), which aims to: Encourage the autonomy of academics; the student protagonism; decrease student dropout rates as well as increase academic achievement. In the FOCCO project, undergraduate students from various Unemat courses work as articulating scholars and facilitators of study cells, where they delve into the themes related to disciplinary content through cooperative learning. The Learn part of the idea that knowledge is the result of an active process of where students work in autonomous cells, providing academics with more autonomy in the learning process. Thus, the project aims to stimulate academics, in developing understanding of the subjects studied through cooperative study. Objective: This paper aims to report the experiences of a cooperative cell articulator in the FOCCO Cáceres project, aiming at the challenges and achievements in this process. Methods: It is of a qualitative descriptive study, as experience report and data collection from the participatory observation, given the development of learning cell academics cooperative entitled Life Cell, from August to November of 2016. Results: Weekly meetings lasting 4 hours were held at the premises of the Unemat campus Cáceres, where we conduct cooperative studies on the subject Semiology and semi-technique of the process of caring II in the Nursing course. The academics who previously had failed the care

process discipline 2 after the implementation of the care cell. cooperative learning life cell, these got their approvals. From the cellulandos participants 71% (corresponding to five cellulandes) obtained approval in the discipline and 29% (corresponding to two cellulands) did not obtain approval in the discipline, and even with two failures, one hundred percent scored better. Conclusion: It is concluded that cooperative learning is of paramount importance to the learning process of Unemat, providing increased academic performance as well as passings in the disciplines that have a high failure rate, evidencing the student protagonism and the development of social skills.

KEYWORDS: Protagonism, Cooperation, FOCCO.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO JALAPÃO - TOCANTINS

Data de aceite: 03/01/2020

Odaléia Barbosa de Sousa Sarmento
Daniela Patrícia Ado Maldonado
Jocyleia Santana dos Santos

RESUMO: A pesquisa conta a história de formação de professoras da educação infantil que moram no Jalapão, cerrado tocantinense. Com o objetivo de conhecer o percurso formativo e os motivos da escolha pela profissão professor, cujos estudos permitiram identificar o perfil das professoras que atuam na educação infantil na região do Jalapão e, analisar as narrativas das professoras entrevistadas. Este trabalho é fruto da pesquisa do Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, um adendo aos registros da pesquisa de campo, da literatura utilizada e dos relatos das professoras entrevistadas. As fontes orais, coletadas com uso da metodologia da história oral, permitiu que as professoras manifestassem suas escolhas e trajetórias de formação. Os resultados da pesquisa demonstraram a necessidade de discussão à cerca da formação e de sua efetivação no contexto educacional dos municípios pesquisados, que compõem a região do Jalapão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professoras. Educação Infantil. História oral.

Jalapão.

INTRODUÇÃO

Os contextos dos professores à cerca do processo formativo, que os sujeitos pesquisados foram submetidos, revelam a predominância feminina, pois “o magistério como profissão, a educação e o voto foram temas de luta das mulheres ao longo os séculos, especialmente no século XX” (SANTOS, 2012, p.153), assim se dá a constitucionalidade docente, no cerrado tocantinense do Jalapão. Essas mulheres, se revelaram no perfil investigado no decorrer da pesquisa, contaram suas histórias de formação, motivos da escolha pela profissão docente na educação infantil.

Nesse sentido, dado aos novos conceitos e transformações que a Educação Infantil tem passado pós LDB de 1996, convém romper com paradigmas de formação que contraste às novas exigências dos documentos e do contexto social contemporâneo. Reconhecendo a influencia que esses paradigmas refletem na formação dos professores, que há séculos dominam os sistemas de ensino e, por conseguinte as práticas de inúmeros professores serão necessárias novas atitudes frente ao saber.

A relação dos saberes adquiridos na formação para atuação docente, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC e as concepções no campo de estudo se pautam na perspectiva de que seja um instrumento norteador da prática pedagógica. Para tanto, quando ao aporte jurídico tem o atendimento à infância com direitos em creches e pré-escolas, coloca-se em debate que a formação possa contemplar as necessidades dessas demandas.

METODOLOGIA

Utiliza-se da pesquisa qualitativa, considerando os relatos das professoras que atuam na educação infantil, apoiando-se na história oral e na apreensão das experiências vividas na profissão docente, num contexto macrossocial descrito sobre o Jalapão do Tocantins. Dar voz às professoras e suas experiências ao longo da carreira do magistério foi condição primordial da pesquisa, pois a memória como história viva, tem seu caráter social. A pesquisa foi realizada de março a agosto de 2018, com quatorze professoras, em sete municípios da região do Jalapão. O roteiro semiestruturado consistiu questões sobre: escolarização, motivos da escolha profissional, formação inicial e formação continuada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A consulta à literatura, em torno da temática, abordou como a legislação a normatiza e, de fato como ocorre a formação para atuar na educação infantil, pois “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, se faz educador” (FREIRE, 1991, p. 58). Quanto aos aportes legais, analisa-se o atendimento da Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, além de outros atos legais decorrentes destas. No uso dos fundamentos legais, o percurso adotado se conclui com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. As concepções no contexto atual e os aportes legais, analisados, repercutiram nas garantias de formação de professores e, permitiu problematizarem-se, nestes dispositivos e nos estudos de campo, reflexões decorrentes das análises das fontes orais.

RESULTADOS

Os resultados demonstram que as professoras realizaram a escolarização e possuem em comum o pertencimento ao local onde residem. Os motivos para a escolha profissional e para atuação na educação infantil convergem, tanto aos sentimentos de afeto quanto à oportunidade de emprego e estabilidade. A especificidade das escolhas para a docência pode ser entendida como “o conjunto de comportamentos,

conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN apud NÓVOA, 1995, p. 64), na busca pela afirmação na carreira docente, evidenciados nos relatos das professoras. Nesse sentido, “a escolha da docência como uma espécie de ‘seguro desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade”, (GATTI, 2010, p. 7). A maioria das professoras teve acesso ao ensino superior, por meio de curso a distância, uma vez que não possui instituição ofertante nos municípios. Elas destacam que os programas disponibilizados pelo governo federal em parceria com o estado e municípios não são contínuos e não há capacitação para a educação infantil. Percebe-se uma lacuna na formação destas professoras para atuação na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Poder Executivo, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso: 12 de jul 2018.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

GATTI, B. **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.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

MACHADO, M. M. SANTOS, J. S. **Percursos históricos da educação no cerrado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012 – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F.. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

SANTOS, J. S. ROCHA, S. M. S. A. Vozes docentes no Parfor tocantino. In: PEREIRA, I. C. A. PINHO, M. J. **Perspectivas da formação docente: o programa Parfor em foco**. Palmas/TO: EDUFT, 2016.

SCHEIBE, L.; VALLE, I. R. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 04 out. 2018.

GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES: O MEME E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Data de aceite: 03/01/2020

Nubiana Salazar

Estudante do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. E-mail: nubianasalazar@outlook.com

Paula dos Reis Lanz

Estudante do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. E-mail: paulinhadreis@gmail.com

Luciane Maria Wagner Raupp

Professora do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. E-mail: lucianeraupp@gmail.com

RESUMO: As aulas de língua materna devem explorar os gêneros emergentes das tecnologias digitais de modo que os alunos possam desenvolver competências e habilidades necessárias para interpretá-los e produzi-los de modo crítico e ético. Essa interpretação deve levar em conta também questões estilísticas, que são marcadoras de conteúdos explícitos e implícitos. Nesse contexto, o gênero meme, cuja estrutura se apoia em gêneros que lhe são anteriores, toma especial relevo, tendo em vista o frequente contato que os estudantes têm com ele e a necessidade de aprofundar a visão crítica, alertando acerca de conteúdos preconceituosos e/ou antiéticos disseminados por esses textos virais. Nesse trabalho, é possível ir ao encontro da Base Nacional Comum Curricular

(BRASIL, 2018), desenvolvendo competências e habilidades previstas por ela.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Meme. Estilística. Base Nacional Comum Curricular.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para tornar significativos e contextualizados os estudos da Língua Portuguesa, com o passar dos anos, surgiram diversas metodologias e recursos para abordar os objetos de conhecimento de forma lúdica e atraente. Nesse aspecto, os gêneros textuais também avançaram com sua didática, tornando a aprendizagem mais interessante aos estudantes, pois envolve o conteúdo do seu cotidiano. Além desse saber geral, é necessário que os docentes fundamentem devidamente suas práticas:

Muitas vezes, a necessidade de urgência no processo de preparação das aulas leva-nos a pensar diretamente nas atividades que serão desenvolvidas. Todavia, é importante refletirmos a respeito de nossas opções metodológicas, pois elas revelam os pressupostos teóricos que sustentam nossa prática (TIEPOLO, 2014, p.30).

Os educadores, a fim de obterem

resultados mais eficazes na educação, precisam estar sempre em busca de atualização das suas práticas de ensino. O ambiente digital, nesse contexto de hipermodernidade, sustenta esse interesse. Muitos recursos têm surgido para exigir e contextualizar novas práticas, como o uso dos gêneros textuais emergentes da tecnologia, com os quais os estudantes, especialmente os dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, têm contato diário. De acordo com Marcuschi (2005, p. 13), “[...] na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”. Por isso, ela gera novos gêneros textuais, que, por sua vez, baseiam-se em gêneros que lhes são anteriores. Um exemplo clássico é o e-mail, que é descendente do gênero carta. Nesse sentido, as práticas escolares não podem ignorar esses gêneros em suas práticas de ensino da leitura e da escrita, incorporando-os às aulas, o que também leva, necessariamente, à reflexão sobre seus usos e (muitas vezes) abusos, além das questões ético-comportamentais e de cidadania envolvidas nesse processo.

Uma das características mais marcantes dos gêneros textuais emergentes das novas tecnologias de comunicação é o uso dos signos verbais em relação de complementaridade com outros signos. Essas múltiplas semioses também devem ser objeto de letramento na escola, tendo em vista a necessidade de os cidadãos desenvolverem as competências necessárias para ler com criticidade esses textos, como também aprender a lidar com os novos gêneros que poderão vir a surgir nesse contexto de (hiper)textualidades.

O meme é um gênero textual cujo nome deriva do grego *mimesis*, e engloba tanto signos linguísticos quanto visuais, pois alia imagem às palavras. Além disso, tem certo diálogo com o gênero charge, pois este último também é constituído por imagens, porém sua veiculação é exclusiva de jornais, tanto físicos como virtuais. Já o meme circula pela internet, nas redes sociais, tais como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. Tem como característica ser um conteúdo “viral”, ou seja, ser rapidamente disseminado pelas redes sociais, pelo fato de fazer piada com um acontecimento recente e, muitas vezes, polêmicos, ou fazer chacota com alguma personalidade pública ou com alguma celebridade instantânea. Devido ao fato de seus conteúdos frequentemente serem incorretos do ponto de vista ético, trata-se de um gênero cuja discussão precisa ser mediada pela escola, com o intuito de promover a leitura crítica e de deter a disseminação de preconceitos das mais diversas ordens.

A tecnologia está inserida em todos os ramos da vida do ser humano e, se em outros pontos ela soma em relação ao desenvolvimento, é lógico que sua inserção no ensino também será eficaz. Como expõe Araújo (2005, p. 93),

Essas considerações nos levam a concluir que esfera de comunicação é um espaço próprio para as práticas de comunicação humanas. Por uma questão de necessidades, estas práticas fazem surgir os gêneros do discurso, os quais, além

de organizar a comunicação entre os indivíduos, trazem as marcas da esfera, conferindo-lhes uma relativa estabilidade.

Apresentamos, portanto, ao longo deste artigo, uma breve explanação sobre o gênero textual meme e como esse gênero pode ser explorado em sala de aula, além de analisarmos alguns memes com o intuito de exemplificar a análise textual e gramatical desse novíssimo gênero textual. Após, delinearemos algumas ideias a serem trabalhadas em sala de aula utilizando do gênero meme, ao relacioná-lo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2 | GÊNERO MEME

Dentre os novos gêneros textuais que surgiram, o Meme está entre os mais usados pelos adolescentes, principalmente nas redes sociais. Caracterizado pelo humor, traz consigo, também, críticas sociais, políticas e morais, estabelecendo grande interatividade entre seus leitores. É necessário, pois, trazê-los às salas de aula, uma vez que, segundo Marcuschi (2005, p.13), “Esses gêneros eletrônicos já provocam polêmica quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social”.

Atualmente possuímos uma nova configuração de sociedade: estamos, ao passar dos dias, cada vez mais “on”, mais conectados, mais ligados às histórias individuais dos seus pares, do seu entorno. De acordo com Ferrari (2010):

A sociedade atual move-se em torno das pessoas, das suas histórias, dos seus costumes, suas experiências de vida, enfim, da informação individualizada. Naturalmente, o processo de comunicação está relacionado de modo íntimo com esse macromercado de seres humanos que precisam do ar que respiram (FERRARI, 2010, p. 07).

E é em torno da vida dos indivíduos e da sociedade, dos acontecimentos tanto individuais quanto políticos e históricos, que o meme é “gerado” e vem ao mundo com o intuito de entreter uma grande massa populacional que gasta uma significativa parcela de seu tempo diário em acessos e “espiadelas” nas redes, para ver qual o “meme” da vez. Tal nome se dá em analogia à *mimesis*, que seria a imitação, as relações de memória intertextual às quais muitas vezes esse gênero recorre para gerar humor – ainda que seja um humor de gosto duvidoso e de ética igualmente questionável.

2.1 O meme como instrumento de ensino

Como já visto, o “meme” pode ser uma das ferramentas para professores trabalharem em sala de aula, devido à sua proximidade com o jovem. Todo jovem

conhece o “meme”, e no momento em que o professor se utiliza desse gênero para introduzir assuntos e objetos de conhecimento da linguagem, o docente está, sutilmente, aproximando-se do discente e trazendo recursos da realidade do estudante para explorar em aula. O jovem, portanto, sentir-se-á muito mais conectado, envolvido e motivado com as aulas.

Lopes (2017, s/p) descreve o gênero meme da seguinte forma:

Conhecidos por apresentarem imagens legendadas, vídeos ou expressões que se espalham pela internet rapidamente, os memes chegaram a ser apontados por pesquisadores como um novo gênero textual da era digital. Apesar de ainda existir pouco conhecimento sobre esse universo, não dá para negar que ele se popularizou entre adolescentes, jovens e até mesmo adultos (LOPES, 2017).

O que Lopes (2017) afirma é a realidade encontrada nos dias de hoje, era digital, principalmente para as faixas etárias mais jovens. Se os educadores se propuserem a elaborar um planejamento que concilie a realidade dos educandos, fora da escola, com os conteúdos abordados em sala de aula, alcançarão seu objetivo de ensinar com mais eficácia. Além disso, tal planejamento não unirá apenas o aluno com o conteúdo, mas aproximará professor- aluno, relação que estabelece também muitos fatores positivos para a eficácia do aprendizado.

O meme, muitas vezes, alia mais de um sistema de signos, pode ser escrito, mas geralmente esta escrita está associada com uma imagem ou, às vezes, tal imagem “fala” por si só. Temos no meme duas linguagens distintas, a textual e a visual, e uma completa a outra.

Esse novo gênero assemelha-se com os temporalmente anteriores piada, charge e HQs, porém o meme possui uma interface distinta, podendo ser facilmente diferenciado dos outros gêneros com os quais possui certa semelhança. Ele é utilizado quase que estritamente em plataformas digitais, em redes sociais de uma maneira informal.

Quanto aos seus aspectos gramaticais e estilísticos, há que se observar que, como se aplica também aos outros gêneros, não há como dissociá-los:

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística (BAKHTIN, 2013, p. 24-25).

Devido ao fato de que os modos de organização estilístico-gramatical geram sentidos, na abordagem pedagógica do meme podemos explorar, por exemplo, os conceitos de palavras homônimas e homófonas, que dão sentidos diferentes a palavras de mesma grafia ou palavras de grafias diferentes que têm um mesmo som. Tais jogos de semelhanças são bastante explorados na construção dos memes. Um

exemplo de palavra homônima é “verão”, que pode significar uma estação do ano, ou o verbo “ver”, flexionada na terceira pessoa do plural do futuro do presente do modo indicativo. Nesse “jogo de palavras”, o meme junta uma imagem à frase exposta, fazendo com que resulte em um contexto reconhecido, muitas vezes, por quem tem total ou parcial entendimento da língua escrita e do específico contexto - histórico, político, social.. – do local e momento publicado.

De acordo com o assunto mencionado, analisemos a seguinte imagem:



Imagem 1 – O Enroladinho

Fonte: redacaonline (2017)

De acordo com o texto que se observa na Imagem 1, há um jogo entre o nome do alimento exposto na foto (o substantivo “enroladinho”) e o adjetivo aplicado a quem age como se pode depreender dos trechos da conversa transcrita de uma conversação on-line, a quem seria atribuído o adjetivo “enroladinho”, termo da linguagem coloquial

A coloquialidade, aliás, é uma forte característica do gênero em questão, uma vez que reproduz a linguagem usada nas redes sociais, que muitas vezes, além de informal não segue as regras gramaticais e ortográficas. E essa linguagem mais despojada tem um porquê: é utilizada para que possa atingir os usuários das redes sociais que os compartilham e reproduzem sua mensagem, seja ela crítica, política, ou, humorística.

Mesmo diante desse dinamismo vertiginoso, não se pode relevar que a linguagem utilizada nesse gênero é errônea, e faz-se necessária a correção linguística em ambiente escolar, por exemplo, ao ser usado o meme em um planejamento de aula, em especial nas disciplinas pertinentes à Língua, o professor deve instigar seus alunos a buscar perceber as inconformidades do texto do meme em relação às normas gramaticais da Língua Portuguesa. Isso porque não se pode esquecer

do objetivo primordial desse componente curricular, que é o de fazer com que, gradualmente, os alunos tomem posse do nível culto da língua, sabendo usá-lo nas situações cotidianas e acadêmicas em que ele se faz absolutamente necessário. Promover o acesso a esse nível é promover a cidadania, uma vez que possibilita a mobilidade social dos educandos. Uma vez que isso não é possibilitado a um estudante, tiram-se dele oportunidades na vida. Trata-se, portanto, de um dever da escola.

Apresentamos mais alguns exemplos de memes, visando à caracterização do gênero, com vistas à posterior construção de uma sequência didática.

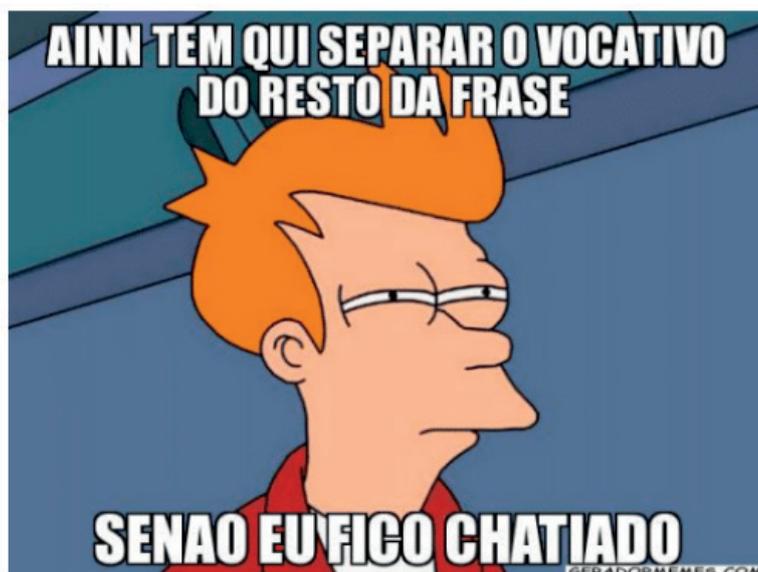


Imagem 2

Fonte: Gerador memes (2012)

Na imagem 2, apresenta-se um personagem cuja identidade visual remete ao conhecido desenho animado “Os Simpsons”, conhecido mundialmente pelo seu humor politicamente incorreto, com uma expressão facial que expressa tédio. Trata-se de uma chacota ao cuidado com o uso da vírgula, em um caso cujo uso é bastante ignorado na escrita nas redes sociais, que é a separação do vocativo por vírgula. Além disso, o próprio texto parece cometer desvios gramaticais propositalmente: a falta de vírgula depois da interjeição “Ainn”, “qui” no lugar de “que”, “tem qui” no lugar de “deve-se”, “chatiado” no lugar de “chateado”, falta de til em “senão” e a falta de pontuação.

Quanto à estrutura do texto, o meme da Imagem 2 segue o modelo mais usado: na parte superior da imagem, coloca-se uma oração do período composto e, na parte inferior, a outra oração. Na maioria dos casos, temos períodos compostos por coordenação de ideias, mas também a subordinação aparece. Tal diferença implica questões estilísticas que podem ser trabalhadas com os alunos de forma comparativa e investigativa: quais são as diferenças de compreensão e de sucesso

(de viralização) dos memes usando um ou outro processo de construção dos períodos? Por que existem essas diferenças?

3 | OS MEMES E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Para trabalhar com o gênero meme em sala de aula, faz-se necessária a elaboração de uma sequência didática, visando abordar o meme com uma didática ativa e inovadora. De acordo com Ferrari (2010, p. 09), “[...] o professor, entre outros profissionais, que lidam com informação como matéria-prima de seu trabalho, têm que aprender a disseminar a informação da melhor maneira possível”. Em outras palavras, o professor precisa utilizar a informação, a tecnologia ao seu favor

O meme poderia, por exemplo, ser objeto de ensino em uma sequência didática direcionada para o segundo ano do Ensino Médio, explorando questões da análise sintática interna (como o uso da vírgula separando o vocativo; não uso da vírgula entre sujeito e predicado) e análise sintática externa (as orações coordenadas e subordinadas, como já citamos no tópico anterior) e suas implicações estilísticas, que, por sua vez, geram significados.

3.1 Competências e habilidades de acordo com a BNCC

Visando ao desenvolvimento de competências e habilidades sócio-comunicativas dos estudantes, para que as aulas de Língua Portuguesa continuem sendo aulas de “ler, escrever, ouvir e falar”, leva-se em consideração a seguinte premissa da Base Nacional Comum Curricular:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos. (BRASIL, 2018, p. 473).

Tendo em vista essa diversidade mencionada no contexto, assim como os vínculos sociais e afetivos também aludidos, trabalhar a interpretação crítica do gênero meme é de suma importância, a fim de que não compartilhem conteúdos preconceituosos com os quais não concordam. Se tivessem refletido antes sobre a publicação, talvez não a teriam compartilhado. Para esse exercício de cidadania “eletrônica”, algumas competências e habilidades previstas na BNCC fazem-se extremamente necessárias e podem ser contempladas em uma sequência didática sobre esse gênero, a saber:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES
1 – Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade para continuar aprendendo. (p. 481).	(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses. (p. 483).
	(EM13LGG105) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (p. 483).
7 – Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (p. 482).	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TCID), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (p.489).
	(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (p. 489).

Quadro 1: Competências e habilidades - BNCC

Fonte: Brasil, 2018, p. 481, 482, 483 e 489.

Tais competências e habilidades se enquadram dentro da competência geral de número 3: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 09).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero “meme”, assim como outros gêneros emergentes das tecnologias ligadas à internet, apoia-se em gêneros que lhe são anteriores para se constituir. Tendo em vista esse caráter de “reciclagem” de gêneros, é necessário que as aulas de língua materna desenvolvam nos alunos competências e habilidades de aprender a aprender a ler e a produzir textos em gêneros que são novos e que se inovam.

O gênero meme desnuda a necessidade de as escolas trabalharem os gêneros de modo a explorar as questões estilísticas como geradoras de sentido. Como há tempos se defende, não há como abordar de forma separada interpretação, gramática, estilística, produção textual: os sentidos são formados por um conjunto.

Como próximo passo de nosso trabalho, será elaborada uma sequência didática e aprofundada a relação entre gêneros e BNCC.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio César Rosa de. *A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Petrópolis: Lucerna, 2005. p. 91-109.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base .Ensino Médio*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.
- FERRARI, Pollyana. *A web somos nós*. In: FERRARI, Pollyana (Org.). *Hipertexto hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo, Contexto: 2010.
- MEMES, Gerador de. Disponível em: <<http://geradormemes.com/meme/3euekp>>. Acesso em 17 maio 2018.
- LOPES, Mariana. *Sucesso nas redes sociais, memes também podem ensinar*. CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Disponível me: <<http://www.cieb.net.br/sucesso-nas-redes-sociais-memes-tambem-podem-ensinar/>>. Acesso em: 17 maio 2018.
- TIEPOLO; Elisiane Vitória. *Falar, ler e escrever na escola: práticas metodológicas para o ensino de língua portuguesa*. Curitiba: intersaberes, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes na tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Petrópolis: Lucerna, 2005. p. 13-67.
- NOJOSA, Urbano Nobre. *Da rigidez do texto à fluidez do hipertexto*. In: FERRARI (Org.) *Hipertexto e hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo, Contexto: 2010.
- ONLINE, Redação. *O que esses 9 memes tem a ver com a gramática?* Disponível em: <<https://redacaonline.com.br/blog/o-que-esses-9-memes-tem-ver-com-gramatica/>>. Acesso em: 17 maio 2018.
- PASSOS, Marcos Vinicius Ferreira. *O gênero “meme” em propostas de produção de textos: Implicações discursivas e multimodais*. Anais do Sielp, vol. 2, nº I. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielpl/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ALGUNS ENFOQUES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE FUTUROS PESQUISADORES

Data de aceite: 03/01/2020

Renata Cristina Geromel Meneghetti

Universidade de São Paulo – USP
São Carlos – SP

Augusta Teresa Barbosa Severino

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” – UNESP
Faculdade de Ciências
Bauru - SP

Gabriela Castro Silva Cavalheiro

Instituto Federal de São Paulo – IFSP
Araraquara – SP

Julyette Priscila Redling

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” – UNESP
Faculdade de Ciências
Bauru - SP

Marcela Aparecida Penteado Rossini

Faculdade de Tecnologia de Ourinhos – Fatec
Ourinhos – SP

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal apresentar um grupo de pesquisa denominado Educação Matemática do qual fazemos parte e alguns enfoques bem como alguns dos principais referenciais teóricos que sustentam pesquisas das autoras realizadas junto ao programa de pós-graduação de

Educação para Ciência da UNESP (campus de Bauru). Por fim, pretende-se apontar as principais contribuições das atividades deste Grupo para a formação de futuros pesquisadores na área de Ensino de Ciências e Matemática. Os enfoques que apresentaremos compreendem: (a) discussão sobre utilização de metodologias alternativas de ensino, mais especificamente, resolução de problemas e investigação matemática; (b) debate sobre formação de professores, na perspectiva da Identidade Profissional docente e da questão da autonomia; (c) apontamentos sobre o currículo de matemática e o uso de tecnologias de informação e comunicação, com foco para objetos de aprendizagem e robótica. Como resultado apontamos que as atividades e os trabalhos desenvolvidos pelo grupo têm trazido importantes contribuições para a formação e trajetória acadêmica de cada integrante, auxiliando no desenvolvimento dos projetos de pesquisa e na discussão e elaboração de trabalhos sobre os temas investigados.

PALAVRAS-CHAVE: Resolução de problemas, Investigação Matemática; Metodologias alternativas; Currículo; Tecnologias Educacionais; Formação de professores

MATHEMATIC EDUCATION RESEARCH GROUP: SOME APPROACHES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO TRAINING FUTURE RESEARCHERS

ABSTRACT: This article aims to present the research group called Mathematical Education of which we are part and some approaches and main theoretical references that support research carried out with the postgraduate program of Science Education of UNESP (Bauru campus) and point out the main contributions of the activities of this Group to the formation of future researchers in the area of Science and Mathematics Teaching. The approaches we will present include: (a) discussion on the use of alternative teaching methodologies, more specifically problem solving and mathematical research; (b) debate about teacher education from the perspective of the teaching professional identity and the question of autonomy; (c) notes about the mathematics curriculum and the use of information and communication technologies, focusing on learning objects and robotics. As a result we point out that the activities and work developed by the group “Mathematical Education”, about which we commented in this article, have brought important contributions to the formation and academic trajectory of each member, assisted in the development of research projects and in the discussion and elaboration of works on the themes investigated.

KEYWORDS: Problem Solving; Mathematical Investigations; Curriculum; Educational technologies; Teacher training; Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar um grupo de pesquisa denominado Educação Matemática do qual fazemos parte e alguns dos enfoques e dos principais referenciais teóricos que sustentam pesquisas realizadas pelas autoras desse trabalho junto ao programa de pós-graduação em Educação para Ciência da Unesp (campus de Bauru). Por fim, destacaremos as contribuições das atividades deste Grupo para a formação de futuros pesquisadores na área de Ensino de Ciências e Matemática. Uma versão preliminar e parcial deste trabalho foi apresentada e publicada nos anais da XV Reunião Técnica do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, realizado em Bauru: UNESP/FC em 2017.

O grupo de Pesquisa “Educação Matemática” foi fundado em 1996 e possui como líder a Profa. Dra. Renata Cristina Geromel Meneghetti docente do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) da Universidade de São Paulo (USP), em São Carlos/SP. Dele participam também outros docentes de Educação Matemática deste mesmo instituto e de outras instituições do ensino superior. Além disso, há a participação de graduandos e pós-graduandos. O grupo tem por objetivo trabalhar questões concernentes ao ensino e aprendizagem de Matemática, atuando nas seguintes linhas de pesquisa: Aspectos cognitivos e linguísticos em Educação Matemática; Avaliação da aprendizagem; Concepções do saber

matemático e suas relações com o ensino e aprendizagem da Matemática; Filosofia da Educação Matemática; Formação de professores de Matemática; História da Matemática; Metodologia de ensino de Matemática; Tecnologias de informação aplicadas à Educação Matemática; Currículos de Matemática; Autonomia docente e Identidade profissional do pedagogo e do professor de Matemática. O endereço eletrônico para acesso ao grupo de pesquisa em questão é: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0546013026338030>.

A primeira autora deste texto é professora credenciada no corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência – da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, em Bauru/SP – e orientou as demais autoras que foram doutorandas no mesmo programa, com exceção da segunda autora, que ainda está cursando o doutorado. Aquelas que já concluíram o doutorado participam hoje em dia do grupo de pesquisa na condição de pesquisadoras. Dentre as autoras a terceira realizou sob supervisão da primeira, realizou pós-doutorado no ICMC/USP de 2018 a 2019, sendo que parte do referencial teórico da pesquisa de doutorado da mesma, que será abordado neste artigo, foi também utilizado em seu pós-doutorado. Dentro deste contexto, no que segue, apresentaremos os principais referenciais teóricos que temos utilizado nas pesquisas realizadas junto ao programa de pós-graduação em Educação para Ciência da Unesp (campus de Bauru) e ao programa de pós-doutorado no ICMC/USP.

2 | PESQUISAS EFETUADAS PELAS AUTORAS E ALGUNS DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS UTILIZADOS

Dentre as linhas de pesquisa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa em Educação Matemática está a que estuda os referenciais sobre Investigação Matemática (IM) e Resolução de Problemas (RP), do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem da Matemática quanto das questões relacionadas às suas influências na formação docente. É o que a quarta autora e terceira autora almejavam desenvolver nas suas pesquisas durante o mestrado (REDLING, 2011), o doutorado (CAVALHEIRO, 2017) e o pós-doutorado (sua publicação referente ao pós-doc ainda aguarda parecer), todas sob orientação da primeira autora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) afirmam que o ensino de Matemática nas escolas tem sido realizado por meio da exposição de conteúdos pelo professor, seguidos da resolução de exercícios de fixação e aplicação pelos alunos. Entretanto, tal metodologia não tem sido amplamente efetiva, uma vez que a reprodução de conteúdos muitas vezes indica somente a repetição daquilo que foi apresentado, sem estar acompanhada de compreensão para saber aplicar os conceitos em diferentes contextos.

Numa investigação é diferente. O ponto de partida é uma situação aberta, ou seja, a questão não está completamente definida, atribuindo a quem investiga (estudante) um papel fundamental na sua concretização (BERTINI; PASSOS, 2008). Além disso, para que uma situação possa compor uma investigação é essencial que seja motivadora e desafiadora, não sendo prontamente acessível ao aluno, nem o processo de resolução nem a resposta da atividade.

Segundo Ponte et al. (1998), ao trabalhar com Investigação Matemática (IM) como metodologia de ensino e aprendizagem, o docente deverá efetuar as seguintes ações: desafiar os alunos, propondo tarefas que estimulem o espírito investigativo e criando um ambiente adequado para isso; avaliar o progresso dos estudantes, acompanhando a leitura/compreensão da tarefa e o desenvolvimento dela; raciocinar matematicamente, estando preparado para responder todo tipo de pergunta, manifestando assim seu modo de pensar a fim de dar o exemplo para a turma; apoiar o trabalho dos alunos, garantindo a exploração-investigação da tarefa proposta e a gestão da situação didática ao promover a participação equilibrada de todos; fornecer e recordar informações, provendo a reflexão dos estudantes de modo a relacionar o trabalho atual com ideias já conhecidas.

A temática da Resolução de Problemas foi alavancada pelas ideias de George Polya (1887 – 1985), autor da famosa obra “How to solve it”, publicada em 1945 e traduzida para o português como “A arte de Resolver Problemas”. Entretanto, Brito (2006) indica que esta temática já estava presente em obras de autores anteriores à sua época, como John Dewey que, em 1910, publicou a obra “How we think”, apresentando etapas semelhantes às elaboradas por Polya (1986). Apesar disso, sua importância é atual e somente nas últimas décadas os educadores matemáticos passaram a aceitar a ideia de que o desenvolvimento da destreza de se resolver problemas torna os estudantes participantes ativos da construção do próprio conhecimento (ONUCHIC, 1999).

Para Allevalo e Onuchic (2014), *através* da RP o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem acontecer de modo simultâneo e fazer parte de um mesmo processo –, o problema orienta o estudante na construção de novos conceitos e conteúdos matemáticos. Para o emprego em sala de aula desta metodologia, as autoras sugerem uma proposta organizada em torno de dez etapas: “[...] (1) proposição do problema, (2) leitura individual, (3) leitura em conjunto, (4) resolução do problema, (5) observar e incentivar, (6) registro das soluções na lousa, (7) plenária, (8) busca do consenso, (9) formalização do conteúdo, (10) proposição e resolução de novos problemas.” (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014, p. 45).

Dentro do contexto do emprego das metodologias alternativas de RP e IM, apresentamos alguns aspectos importantes referentes à formação de professores de matemática.

Fiorentini (2012) descreve seis diferentes abordagens para o emprego da RP e da IM na formação de professores de Matemática. A *primeira* corresponde a “ensinar *para* a RP”, é a mais tradicional, provavelmente a que mais se trabalha em cursos de formação docente e se identifica com o paradigma do exercício, no qual primeiramente devem-se dominar conceitos e procedimentos básicos da Matemática para depois poder aplicá-los na *resolução* ou *investigação* de problemas, geralmente rotineiros ou fechados.

A *segunda* consiste em “ensinar *sobre* a RP”, que se assemelha à anterior, pois o formando necessita primeiro aprender a teoria sobre processos e heurísticas de RP para, depois estar capacitado a empregá-los nas aulas com seus alunos. A *terceira* focaliza a necessidade de o (futuro) professor “aprender *sobre* RP”. Nesta, ele passa a assumir um papel de destaque na construção dos conhecimentos sobre RP e IM.

Existe um *quarto* modo de se abordar a RP e a IM: vivência, ao longo da formação, de “práticas *com/através* ou *via* RP”, porém sem necessariamente problematizá-las ou relacioná-las com a literatura. A *quinta* abordagem consiste em um aprimoramento da anterior, pois objetiva problematizar e teorizar a vivência de “práticas *com/através* ou *via* RP”. Isso pode ser concretizado tanto em disciplinas específicas de Matemática quanto naquelas de cunho didático-pedagógico.

Por fim, a *sexta* forma de trabalho corresponde à “investigação sobre a *própria* prática” de ensinar e aprender Matemática em ambientes exploratório-investigativos ou de RP. Pode ser considerada como uma evolução das anteriores e por isso vem sendo bastante aplicada.

Toda a teoria que foi apresentada anteriormente sobre RP, IM e formação de professores fez parte do arcabouço teórico adotado por Cavalheiro (2017) no desenvolvimento de sua tese, na qual o leitor poderá encontrar outras informações. Como resultado dessa publicação é possível destacar: o processo de intervenção formativa, sobre as metodologias de RP e IM, implementado para licenciandos em Matemática, permitiu a tais sujeitos: a) ampliar seus conhecimentos prévios e construir novos, b) investigar sua própria prática docente, c) contrastar uma metodologia com a outra, d) refletir na e sobre a ação docente, e) relacionar teoria e prática. Além disso, esses futuros professores apontaram potencialidades e dificuldades didático-pedagógicas próprias do uso da RP ou IM e também comuns à utilização de ambas as metodologias.

Sobre esse assunto, houve também a publicação de dois artigos em periódicos, a saber, Cavalheiro, Meneghetti e Severino (2017) e Cavalheiro e Meneghetti (2016).

Dentro do tema de formação de professores, temos a pesquisa de doutorado da terceira autora deste artigo, sob orientação de primeira, acerca da re/constituição e da crise da Identidade Profissional do professor de matemática e outra da segunda

autora, sob orientação da primeira, ainda em andamento, focando propostas para trabalhar a formação continuada de professores de matemática da Educação Básica e a construção de suas identidades autônomas a partir da problematização da realidade escolar.

No âmbito dos estudos realizados com professores, a crise de Identidade Profissional é um problema atual que tem suscitado investigações em diversos países. No Brasil, temos assistido, nos últimos anos, mudanças em todos os âmbitos (político, social, econômico) que afetam a sociedade em geral e o sistema educativo em particular. Dessa forma, Redling (2018) em sua tese buscou investigar, as influências das configurações contemporâneas da educação na Identidade Profissional dos professores de matemática da Educação Básica.

Para tanto, realizou uma pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso, à luz dos pressupostos teóricos tomados como referência sobre Identidade Profissional e Pessoal e profissão docente, bem como, sobre o mal-estar da profissão docente e a crise de identidade profissional. Alguns dos resultados parciais desta pesquisa foram publicados em Redling e Meneghetti (2019).

Ainda dentro da linha de Formação de Professores enquadra-se a dissertação de mestrado da segunda autora, sob a orientação de primeira, intitulada “O projeto EMAI: uma análise sobre seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos e a questão da autonomia” (SEVERINO, 2016). O estudo desenvolvido versa sobre a questão da autonomia docente, a Educação Matemática e os condicionantes históricos, políticos e filosóficos que dão suporte à prática educativa com crianças da Educação Básica I (1º ao 5º ano), bem como a formação de professores.

Nesse sentido, o objeto de estudo da dissertação foi o projeto EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) implantado pelo governo do Estado de São Paulo a partir de 2013, na tentativa de superar as dificuldades apresentadas pelos alunos na referida disciplina, utilizando o modelo de grupos colaborativos para estudo das diferentes propostas de atividades do material (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

Apontou-se, então, a necessidade de uma análise crítica sobre o material em seus aspectos ideológicos, com base em Gregolin (2006) e Foucault (1986), partindo de um breve contexto histórico, seguindo para uma análise documental do material e finalmente traçando algumas considerações finais. Resultados parciais desta e pesquisa foram apontados em (SEVERINO; MENEGHETTI, 2018), outros resultados parciais serão também abordados em Severino e Meneghetti (2019).

A continuidade da pesquisa acerca do tema “autonomia e identidade docente” estará na tese de doutorado da referida autora, que, neste momento, encontra-se em fase de finalização para o exame de qualificação e defesa.

Quanto ao tema currículo, foco do trabalho de Rossini (2018), teve como principal

interesse compreender o papel, a importância e a contribuição do conhecimento matemático na formação de tecnólogos; e como a Matemática tem sido trabalhada nos cursos de “Análise e Desenvolvimento de Sistemas”, “Jogos Digitais” e “Segurança da Informação” da Faculdade de Tecnologia (Fatec) de Ourinhos. A Fatec é uma instituição pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) que foi idealizada, planejada e implementada para formar profissionais que atendessem a demanda do desenvolvimento industrial, tecnológico e econômico do Brasil e em particular do estado de São Paulo.

Entendemos que estudar a respeito do currículo envolve verificar práticas pedagógicas, e caminhos seguidos, averiguar se a relevância e o desenvolvimento de uma disciplina estão diretamente ligados aos pressupostos do currículo, o qual deve ser formulado considerando-se o contexto de uma sociedade, de um grupo com especificidades e particularidades, como é o caso dos cursos de tecnologia da Fatec, que geralmente visam atender às necessidades do mercado de trabalho de uma região. Sacristán (2000) afirma que toda prática pedagógica está pautada em torno do currículo.

Ao abordar o tema como campo de investigação, remetemo-nos às teorias curriculares. Assim, discorrer sobre o assunto e se posicionar perante uma teoria, requer a compreensão do que estas propõem. Mas para atingir este fim, pode-se partir de indagações, como, por exemplo, as colocadas por Silva (2010): O que é uma teoria do currículo? Quando é possível dizer que se tem uma “teoria curricular”? Como se desenvolveram a história das teorias curriculares? Quais são as principais teorias existentes? Quais as diferenças entre as teorias de currículo?

Para Godoy (2011) as discussões em torno do currículo deveriam buscar respostas às questões do tipo: Educação para vida, para o trabalho ou para o prosseguimento dos estudos? Caráter prático ou propedêutico?

Nesse sentido, o fundamento teórico da pesquisa de Rossini (2018) está ligado principalmente com teorizações acerca da Educação Tecnológica e Teorias Críticas de currículo e em suas conexões.

Outra linha desse grupo, na qual está envolvida a primeira autora deste trabalho, refere-se à utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. O propósito desta linha de pesquisa é discutir como a utilização das tecnologias, de informação e comunicação, podem contribuir para um aprendizado efetivo da Matemática, tendo em vista o computador como instrumento de aprendizagem.

Visando um trabalho efetivo com o computador em sala de aula, esta linha de pesquisa opta pela investigação dos “Objetos de Aprendizagem”. Entende-se por Objetos de Aprendizagem [OA] qualquer entidade, digital ou não, que possa ser usada, reutilizada ou referenciada pelas tecnologias que apoiem o aprendizado (INSTITUTE

OF ELECTRICAL AND ELECTRONIC ENGINEERS [IEEE], 2002 *apud* BARBOSA; MENEGHETTI e PONTE, 2009). Dessa maneira, objetos de aprendizagem podem ser conteúdos multimídia, objetos concretos, ferramentas de software específicas ao domínio de conhecimento e, ainda, pessoas e organizações ou outras entidades que se utilizem das tecnologias citadas durante o processo de aprendizagem.

Baseado nesta definição de OA, Wiley (2002) propõe uma definição menos abrangente: um objeto de aprendizagem pode ser visto como um recurso digital que possa ser utilizado como suporte ao ensino. Nessa linha, portanto, podemos citar como exemplos de tecnologias de apoio ao aprendizado os sistemas CBT (Computer-Based Training), sistemas para aprendizado interativo, para ensino a distância, ambientes colaborativos, sistemas tutores inteligentes, entre outros.

Devem ser investigados vários aspectos do processo de desenvolvimento de OA. Segundo Barbosa, Meneghetti e Ponte (2009), a modelagem dos conteúdos associados ao OA é essencial para a estruturação do conhecimento, apoiando a identificação e a definição de conceitos e informações pertinentes e possibilitando, em última análise, que os mesmos sejam disponibilizados de modo coerente e ordenado, com base em teorias e princípios pedagógicos previamente definidos.

Dessa maneira, diversos materiais didáticos, originalmente desenvolvidos na forma de apostilas e objetos concretos manipuláveis tendo como base a abordagem pedagógica proposta por Meneghetti (2001, 2009) vêm sendo reestruturados na forma de objetos de aprendizagem, na qual a autora defende a proposta do desenvolvimento do conhecimento matemático em níveis cada vez mais elaborados (em forma de espiral), em que sejam considerados os aspectos intuitivo e lógico de maneira equilibrada.

Além disso, desde 2012 a professora Renata C.G. Meneghetti em parceria com pesquisadores da área de robótica do ICMC/USP orienta projetos focando a utilização da robótica no processo de ensino e aprendizagem de matemática. Segundo Oliveira (2007) a robótica apresenta-se como um importante recurso tecnológico, surgindo no processo de ensino aprendizagem, como um instrumento que possibilita a exploração dos diversos temas do currículo escolar. A forma natural como se dá a integração de conhecimentos de diversas áreas é um dos fatores mais relevantes associados à Robótica Educacional, visto que esta se desenvolveu com a perspectiva de aproximação às soluções de problemas das mais distintas áreas, como a Matemática, as Ciências Naturais e Experimentais, a Tecnologia e Ciências da Informação e da Comunicação. Nesta direção ocorreram as seguintes publicações Pinto et al. (2014); Romero et al.(2017); Meneghetti e Oliveira (2017).

3 | CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE SEU GRUPO PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PESQUISADORES

As atividades e os trabalhos desenvolvidos pelo grupo “Educação Matemática”, sobre os quais se comentou neste artigo, têm trazido importantes contribuições para a formação e trajetória acadêmica de cada integrante, auxiliou no desenvolvimento dos projetos de pesquisa e na discussão e elaboração de trabalhos sobre os temas investigados, os quais têm sido apresentados em congressos da área de Educação Matemática e áreas afins. Isso porque o trabalho do grupo tem permitido estudar e debater diversos materiais (artigos, livros, etc.), além das trocas entre os membros que aprofundaram o domínio dos conceitos acerca das questões teóricas e metodológicas que fundamentam as pesquisas desenvolvidas.

De modo mais específico, as reuniões deste grupo possibilitam aos pesquisadores que o compõem, discussões dinâmicas e aprofundamentos a respeito das linhas de pesquisa estudadas pelos envolvidos. Discussões essas, que visam trazer contribuições para as investigações em andamento dos pesquisadores, no sentido, de haver a troca de conhecimento e experiência sobre as temáticas e suas aplicações em contexto de sala de aula e formação docente.

Compreendemos a Matemática como um campo de conhecimento socialmente construído ao longo da história. Nesse contexto, entendemos que a partir da vivência dos membros do grupo e de suas intervenções pedagógicas no campo da Educação Matemática, podemos contribuir para a construção de novos saberes/conhecimentos que podem levar a mudanças no contexto da educação a nível Básico e Superior.

Entendemos, portanto, que o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa em Educação Matemática ao longo dos anos, vem contribuindo de maneira ímpar para que seus membros adquiram maior autonomia em suas atividades de trabalho e pesquisa, bem como, na ampliação de seus conhecimentos no contexto da profissão docente de modo a influenciar de maneira significativa no processo de formação escolar dos estudantes e, além disso, as atividades do grupo de pesquisa podem contribuir para que outros olhares sejam efetuados e que novas ideias possam surgir no que se relacionam as temáticas de estudo.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática: por que através da resolução de problemas? In: ONUCHIC et al. (Org.). **Resolução de problemas: teoria e prática**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 35-52.

BARBOSA, E. F.; MENEGHETTI, R. C. G.; PONTE, L. NUMRAC: Um Objeto de Aprendizagem como Apoio ao Ensino de Matemática. In: WIE 2009 – Workshop sobre Informática na Escola e CSBC 2009 XXIX Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. **Anais...**, Bento Gonçalves: Sociedade Brasileira de Computação, 2009, p. 1683-1692.

BERTINI, L. F.; PASSOS, C. L. B. Uso da Investigação Matemática no Processo de Ensino e Aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: EBRAPEM (Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática), 12., 2008, Rio Claro, **Anais...**, Rio Claro, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília, DF, 1998. 152 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 9out. 2019.

BRITO, F. R. M. Alguns aspectos teóricos e conceituais da solução de problemas 13 matemáticos. In: BRITO, F. R. M. (Org), **Solução de problemas matemáticos e matemática escolar**. Campinas: Alínea, 2006.

CAVALHEIRO, G. C. S. Resolução de problemas e investigação matemática: um processo de intervenção formativa para licenciandos em Matemática. 2017. 196 p. **Tese (Doutorado em Educação para a Ciência)** – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

CAVALHEIRO, G. C. S.; MENEGHETTI, R. C. G. Conhecimentos mobilizados por licenciandos na resolução de problemas e na exploração-investigação matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 21, p. 12-18, 2016.

CAVALHEIRO, G. C. S.; MENEGHETTI, R. C. G.; SEVERINO, A. T. B. Concepções de licenciandos em matemática sobre as metodologias de resolução de problemas e investigação matemática. **HIPÁTIA - Revista Brasileira de História, Educação e Matemática**, v. 2, p. 1-12, 2017.

FIORENTINI, D. Formação de professores a partir da vivência e da análise de práticas exploratório-investigativas e problematizadoras de ensinar e aprender Matemática. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, Costa Rica, v. 7, n. 10, p. 63-78, 2012.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GODOY, E.V. Currículo, cultura e educação Matemática: Uma aproximação possível? 2011. 301 f. **Tese (Doutorado em Educação)** Faculdade de educação da universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. 2 ed. São Carlos: Clara luz, 2006. 220 p.

MENEGHETTI, R. C. G. **O Intuitivo e o Lógico no Conhecimento Matemático**: Uma análise a luz da história e da filosofia da matemática, 2001. 141 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista – Rio Claro/SP, 2001.

_____. O Intuitivo e o Lógico no Conhecimento Matemático: análise de uma proposta pedagógica em relação a abordagens filosóficas atuais e ao contexto educacional da matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 22, p.161-188, 2009.

MENEGHETTI, R. C. G.; OLIVEIRA, L. O. de. Concepções de licenciandos em matemática a respeito da utilização da robótica no ensino e aprendizagem de matemática. In: VI Encontro de Educação Matemática de Ouro Preto e do VIII Encontro de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática. **Anais...**, Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2017, pp. 288-298.

OLIVEIRA, R. A Robótica na aprendizagem da Matemática: Um estudo com alunos do 8o ano de escolaridade. **PhD thesis**, Universidade da Madeira, 2007.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999. p. 199-218.

PINTO, A. H. M.; OLIVEIRA, L. O.; BENICASA, ALCIDES X.; MENEGHETTI, R. C. G.; ROMERO, R. A. F. Incorporating a Humanoid Robot to Motivate the Geometric Figures Learning. In: TISE2014 - XIX Conferência Internacional sobre Informática na Educação, **Anais...**, Fortaleza, pp. 1-9, 2014.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Primeira reimpressão. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciências, 1986.

PONTE, J. P.; Oliveira, H.M.; Cunha, H.; Segurado, I. **Histórias de investigações matemáticas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

REDLING, J. P. A metodologia de resolução de problemas: Concepções e práticas pedagógicas de professores de matemática do ensino fundamental. 2011. 166f. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

REDLING, J. P. As configurações contemporâneas da Educação: um estudo acerca de influências na Identidade Profissional do professor de matemática da Educação Básica. 2018. 250f. **Tese (Doutorado)** – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

REDLING, J. P.; MENEGHETTI, R.C.G. Crise de identidade profissional docente: um estudo com professores de matemática da educação básica. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga/SP. v. 9, p. 464-479, 2019.

ROMERO ROSELI, A. F.; MENEGHETTI, R. C. G. Meneghetti; Maestri, Rhandrey; Oliveira, Lucas O. Atividade para o Ensino e Aprendizagem de Conceitos Geométricos por Meio da Utilização de um Robô Humanoide. In VIII Congresso Iberoamericano de Educación Matemática- CIBEM. **Libro de Actas...**, Madrid Federación Iberoamericana de Educación Matemática, pp. 442-450, 2017. Disponível em: http://www.cibem.org/index.php/pt/programa/livro-de-abstracts_CB501-600.pdf Acesso em 26/03/2018.

ROSSINI, M.A.P. Uma análise do papel da matemática nas faculdades de tecnologia: o caso da Fatec Ourinhos. 2018. 178 p. **Tese (Doutorado)** – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **EMAI: educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; organização dos trabalhos em sala de aula, material do professor – quarto ano**. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. São Paulo: SE, 2013.

SEVERINO, A. T. B. **O projeto EMAI: uma análise sobre seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos e a questão da autonomia**. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Campus Bauru, 2016.

SEVERINO, A. T. B.; MENEGHETTI, R. C. G. Sobre o processo histórico da educação no Brasil: um olhar para a formação de professores e a construção de uma identidade docente autônoma. In: ALFERES, M. A. (Org.). **Qualidade e políticas públicas na educação**. v 7. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. 3ª edição: Autêntica, 2010.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. A. **The Instructional Use of Learning Objects**: Online Version. Agency for Instructional Technology: Bloomington (EUA), 2002. Disponível em <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 9out. 2019.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX" - <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abelha sem ferrão 179

Adolescente 50, 145, 161, 196, 221

Alfabetização 71, 72, 82, 84, 85, 88, 89, 100, 120

Alimentação saudável 152, 154, 155, 157, 158

Analfabetismo funcional 71, 97, 99, 100

Aplicativos educacionais 97

Aprendizagem 9, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 46, 60, 61, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 85, 86, 88, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 125, 126, 134, 136, 138, 146, 150, 156, 167, 173, 184, 185, 187, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 204, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 238, 240, 241, 246, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 264, 265

Aprendizagem móvel 97

Autonomia 10, 37, 70, 73, 88, 101, 125, 126, 136, 150, 160, 161, 163, 164, 165, 171, 185, 195, 240, 255, 257, 260, 263, 265

Avaliação 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 34, 35, 37, 47, 77, 83, 86, 88, 116, 119, 121, 128, 129, 134, 135, 136, 137, 139, 150, 162, 188, 196, 209, 227, 256, 258, 263

C

Cidadania 92, 133, 145, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 247, 251, 252

Conservação 92, 172, 173, 174, 175, 177, 180

Contexto escolar 15, 82, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 143, 160, 161, 167, 187, 194, 231

Criança 31, 42, 44, 46, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 84, 85, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 161, 167, 170, 185, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 212, 213, 214, 221, 232, 234, 235, 236, 237, 238

Cultura escolar 128, 129, 130, 131, 134, 137

Currículo 29, 60, 62, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 114, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 148, 151, 165, 219, 255, 260, 261, 262, 264, 265

Currículo adaptado 82, 83, 87

D

Desenho animado 172, 173, 174, 175, 177, 251

Design de inclusão 97, 102

Direitos e deveres 160

Docência 146, 147, 149, 150, 162, 184, 197, 198, 245

E

Educação contextualizada 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139

Educação inclusiva 9, 10, 11, 82, 83, 89, 151, 185, 186, 191

Educação infantil 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 243, 244, 245

Ensino 1, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 46, 48, 60, 64, 67, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 92, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 146, 149, 150, 151, 167, 173, 174, 177, 178, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 217, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 243, 245, 247, 248, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266

Ensino de biologia 14

Extensão 1, 26, 27, 32, 33, 35, 40, 41, 42, 47, 52, 61, 68, 77, 80, 91, 92, 93, 119, 120, 152, 153, 158, 225

F

Floração 179, 181, 182

Formação 4, 5, 10, 12, 28, 30, 34, 36, 38, 41, 64, 66, 70, 73, 74, 75, 82, 92, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 120, 121, 122, 136, 146, 147, 149, 150, 151, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 207, 214, 218, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266

H

Hipertexto 104, 106, 107, 110, 111, 112, 254

I

Informática 92, 93, 95, 96, 107, 117, 120, 263, 265

Instrumentos avaliativos 14, 15, 18, 21, 22, 24

L

Leitura 27, 28, 29, 34, 35, 42, 44, 45, 46, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 97, 98, 99, 101, 102, 107, 111, 130, 167, 170, 211, 212, 225, 226, 228, 233, 235, 236, 238, 247, 258

Letramento 34, 35, 82, 84, 89, 103, 171, 247

Linguagem 2, 3, 5, 16, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 70, 71, 72, 73, 85, 87, 100, 101, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 130, 137, 192, 205, 248, 249, 250, 253

M

Meliponicultura 179

Metodologias ativas 97

Metodologias de ensino 77, 200, 230

N

Narrativa mítica 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113

P

Papilomavírus humano 49, 50, 51, 56, 57, 58

Percepções infantis 140

Pertencimento 30, 98, 136, 160, 163, 170, 244
Políticas públicas 9, 10, 153, 222, 236, 265
Práticas de formação continuada 146, 150, 237
Promoção da ciência 77
Promoção da saúde 152, 156, 157, 158

Q

Química forense 76, 77, 78, 80

R

Recurso polínico 179

S

Salas de recursos multifuncionais 9, 10, 187, 196

Software 92, 93, 120, 182, 227, 262

T

Tempo integral 140, 141, 142, 143, 144, 145

Terapia assistida por animais 39, 47

Texto 34, 35, 40, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 73, 104, 106, 107, 110, 111, 115, 130, 138, 210, 213, 214, 228, 245, 250, 251, 254, 257

Transdisciplinaridade 39

V

Vacinação 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

Z

Zoologia 172, 174, 177

