

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 4

Atena
Editora
Ano 2020

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 4

Atena
Editora
Ano 2020

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 em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural 4 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-30-6

DOI 10.22533/at.ed.306201302

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação – Inclusão social. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

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

APRESENTAÇÃO

Brinquedo que for dado, criança brinca
brincando com fardado, criança grita
mas se leva pro sarau, a criança rima
(Carnevalli, Rafael, 2015)

A Educação, nas suas diversas dimensões, seja política, cultural, social ou pedagógica, é articular, acompanhar, intervir e executar e o desempenho do aluno/cidadão. As dimensões pedagógicas são capazes de criar e desenvolver sua identidade, de acordo com o seu espaço cultural, pois possuem um conjunto de normas, valores, crenças, sentimentos e ideais. Sobretudo, na maneira de conhecer as pessoas e conhecer o mundo, suas expressões criativas, tudo isto, é um espaço aberto para o desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica adequada à escola e de acordo com o disposto na Lei no 9394/96, Título II, Art. 2o: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais. No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho, a produção e a reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. Nesta nova realidade mundial denominada por estudiosos como sociedade do conhecimento não se aprende como antes, no modelo de pedagogia do trabalho taylorista / fordista fundadas na divisão entre o pensamento e ação, na fragmentação de conteúdos e na memorização, em que o livro didático era responsável pela qualidade do trabalho escolar. Hoje se aprende na rua, na televisão, no computador em qualquer lugar. Ou seja, ampliaram-se os espaços educativos, o que não significa o fim da escola, mas que esta deve se reestruturar de forma a atender as demandas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos sobre a vida social. A obra “A EDUCAÇÃO EM SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, POLÍTICA,

SOCIAL E CULTURAL” em seus 04 volumes compostos por capítulos em que os autores abordam pesquisas científicas e inovações educacionais, tecnológicas aplicadas em diversas áreas da educação e dos processos de ensino. Esta obra ainda reúne discussões epistemológicas e metodológicas da pesquisa em educação, considerando perspectivas de abordagens desenvolvidas em estudos e orientações por professores da pós-graduação em educação de universidades públicas de diferentes regiões/lugares do Brasil. Essa diversidade permite aos interessados na pesquisa em educação considerando a sua diversidade e na aproximação dos textos percebe-se a polifonia de ideias de professores e alunos pesquisadores de diferentes programas formativos e instituições de ensino superior, podendo também cada leitor se perceber na condição de autor de suas escolhas e bricolagens teórico-metodológicas.

Entendemos que esses dois caminhos, apesar de diferentes, devem ser traçados simultaneamente, pois essas aprendizagens não são pré-requisito uma da outra; essas aprendizagens acontecem ao mesmo tempo. Desde pequenas, as crianças pensam sobre a leitura e a escrita quando estão imersas em um mundo onde há, com frequência, a presença desse objeto cultural. Todo indivíduo tem uma forma de contato com a língua escrita, já que ele está inserido em um mundo letrado. Segundo a educadora Telma Weiz, “a leitura e a escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar à criança a cultura do grupo em que ela vive”. Este desafio requer trabalho planejado, constante e diário, além de conhecimento sobre as teorias e atualizações. Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. (GILLES DELEUZE, A literatura e a vida. In: Crítica e Clínica) Finalmente, uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo à hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE NA ESCOLA: O MUNICÍPIO DE ITAPETINGA - BA EM DISCUSSÃO	
Murilo Marques Scaldaferrri Jamine Barros Oliveira Araújo Gabriela Sousa Rêgo Pimentel	
DOI 10.22533/at.ed.3062013021	
CAPÍTULO 2	9
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO AMAZONAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE REGIONAL	
Izoni de Souza Trindade Rosimeri da Silva Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.3062013022	
CAPÍTULO 3	20
PRÁTICA EDUCATIVA NO AEE: ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Thalia Costa Medeiros Najra Danny Pereira Lima Mayanny da Silva Lima Gilma Sannyelle Silva Rocha Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva Maria Camila da Silva Mychelle Maria Santos de Oliveira Telma de Jesus Lima Sá Nascimento Mariangela Santana Guimarães Santos Maria Helena Rodrigues Bezerra Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha Ana Paula Carvalho de Alencar	
DOI 10.22533/at.ed.3062013023	
CAPÍTULO 4	34
PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
Heronita Maria Dantas de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.3062013024	
CAPÍTULO 5	45
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA	
Nereda Lima de Carvalho Cleres Carvalho do Nascimento Silva Hávila Sâmua Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3062013025	

CAPÍTULO 6	54
PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA: MOVIMENTOS DE INVENÇÃO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E PESQUISAS OUTRAS	
Ana Cláudia Barin Angélica Neuscharank Vivien Kelling Cardonetti	
DOI 10.22533/at.ed.3062013026	
CAPÍTULO 7	69
PROFESSORA OU TIA? IMPRESSÕES DE PROFESSORAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC	
Jessica Rautenberg Júlia Graciela de Souza Antonio José Müller	
DOI 10.22533/at.ed.3062013027	
CAPÍTULO 8	75
PROJETO PEDAGÓGICO CULTURAL: O CARÁTER <i>SUI GENERIS</i> DE UMA ESCOLA RESIDÊNCIA INOVADORA	
Mateus Geraldo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.3062013028	
CAPÍTULO 9	95
A PROPOSTA DE REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOB O PRISMA DOS ESTÁGIOS MORAIS DE LAWRENCE KOHLBERG	
Vágner Silva da Cunha Silvana Maria Gritti	
DOI 10.22533/at.ed.3062013029	
CAPÍTULO 10	105
RECONHECENDO AS DIFERENÇAS E CRIANDO POSSIBILIDADES: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
Maria Rosilene de Sena Rosélia Neres de Sena Marques Italo Rômulo Costa Da Silva Arianne Siqueira Marques Melo Tatielli Costa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.30620130210	
CAPÍTULO 11	113
RECURSOS, ANALOGIAS E ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DO ÁTOMO QUÂNTICO NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ENCORAJAMENTO	
Danilo Cardozo Flôres Kamilla Rodrigues Rogerio	
DOI 10.22533/at.ed.30620130211	
CAPÍTULO 12	129
REDES E MÍDIAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE USO POR DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	
Wilsa Maria Ramos	

Ravena Nóbrega Bufolo
Maria Julia Bueno Spohr
Lisa Ferreira de Miranda
Lucas Santos Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.30620130212

CAPÍTULO 13 143

REFLEXÕES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ANDREIA INES DILLENBURG

Aruna Noal Correa

Felipe Pedrozo Maia

Gabriel Marchesan

Mauricio Pase Quatrin

Vanderlan Dupont de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.30620130213

CAPÍTULO 14 158

**REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Mariana Lucas Mendes

Regiane Aparecida da Silva

Cristiane Maria Ribeiro

Cinthia Maria Felício

DOI 10.22533/at.ed.30620130214

CAPÍTULO 15 167

**REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE TUTORIA PARA POTENCIALIZAR AS
AÇÕES DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS**

Tereza Cristina Mendes Vieira

Grace Fernanda S Nunes

DOI 10.22533/at.ed.30620130215

CAPÍTULO 16 178

**RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E CULTURA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR
DOS VALORES**

Bianca Silva Martins

Denize Amorim Azevedo Mendes

Josely Ferreira Ribeiro

Vanessa Serafim da Silva

DOI 10.22533/at.ed.30620130216

CAPÍTULO 17 187

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: BREVE INCURSÃO SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 E
SEUS DESDOBRAMENTOS NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS**

Taylon Silva Chaves

Raquel Amorim dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.30620130217

CAPÍTULO 18	194
EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO TRÂNSITO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Débora Cristina Machado Cornélio Paulo Rennes Marçal Ribeiro Heitor Messias Reimão de Melo Fernando Sabchuk Moreira Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Corrêa Andreza de Souza Fernandes Marilurdes Cruz Borges Melissa Camilo Monica Soares Vanessa Cristina Scaringi	
DOI 10.22533/at.ed.30620130218	
CAPÍTULO 19	216
REVISITANDO A POSSIBILIDADE DE ADOÇÃO POR CASAIS HOMOSSEXUAIS: ASPECTOS CONSTITUCIONAIS E CIVIS DA PATERNIDADE HOMOPARENTAL	
Jacson Gross	
DOI 10.22533/at.ed.30620130219	
CAPÍTULO 20	226
SALA VERDE: ESPAÇO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Iomar Maria Salina da Costa Leonardo Villela de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.30620130220	
CAPÍTULO 21	239
SER JOVEM E VIVER A JUVENTUDE NO CAMPO: DIÁLOGOS INSURGENTES	
Delson Miranda Santos Jurandir de Almeida Araújo Deyse Luciano de Jesus Santos	
DOI 10.22533/at.ed.30620130221	
CAPÍTULO 22	253
SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE FÍSICA	
Cristiane Gomes Guimarães Suellen Cristina Moraes Marques Renan Júnio Miranda Gislayne Elisana Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.30620130222	
CAPÍTULO 23	263
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA	
Eder Alonso Castro	
DOI 10.22533/at.ed.30620130223	

CAPÍTULO 24	273
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
Carlos Erick Brito de Sousa Dionísia Fernanda Paixão Santos	
DOI 10.22533/at.ed.30620130224	
CAPÍTULO 25	286
UM OLHAR ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) SOBRE O VIÉS DA EDUCAÇÃO	
Eliana Thomas Lima Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza Lucas Capita Quarto José Fernandes Vilas Netto Tiradentes Fábio Luiz Fully Teixeira Fernanda Castro Manhães	
DOI 10.22533/at.ed.30620130225	
CAPÍTULO 26	293
A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO VOLTADA PARA MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM AOS ALUNOS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PATOS-PB	
Maria Helena de Lima Gomes e Martins Luciano de Brito Junior Maria das Graças Veloso Marinho de Almeida Veneziano Guedes de Sousa Rêgo	
DOI 10.22533/at.ed.30620130226	
CAPÍTULO 27	304
UMA VISÃO SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE MÚSICA	
Obadias de Oliveira Cunha Helena de Souza Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.30620130227	
CAPÍTULO 28	313
UTILIZAÇÃO DE UM OBSERVATÓRIO SOCIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO PEDAGÓGICO E CANAL DE COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE EM CURSOS TÉCNICOS E TECNOLÓGICOS DE INFORMÁTICA	
Laurentino Augusto Dantas André Carvalho Baida	
DOI 10.22533/at.ed.30620130228	
CAPÍTULO 29	324
VAMOS APRENDER A LER? DISCUTINDO ALGUNS ASPECTOS DO PROCESSO LINGUÍSTICO QUE ENVOLVE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA	
Milena Beatriz Vicente Valentim	
DOI 10.22533/at.ed.30620130229	
SOBRE A ORGANIZADORA	338
ÍNDICE REMISSIVO	339

POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE NA ESCOLA: O MUNICÍPIO DE ITAPETINGA - BA EM DISCUSSÃO

Data de aceite: 31/01/2020

Murilo Marques Scaldaferrri

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –
UESB muriloscaaldaferrri@yahoo.com.br

Jamine Barros Oliveira Araújo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –
UESB

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

RESUMO: Promover qualidade de vida para crianças e adolescentes representa um desafio para as agências de saúde pública. Para alcançar esse público alvo o espaço da escola se destaca como ambiente apropriado para garantir mudanças de comportamento em uma etapa crítica de crescimento e desenvolvimento. O Programa de Saúde na Escola é resultado de uma parceria entre os Ministérios da Saúde e Educação e tem como objetivos promover a saúde e a cultura da paz, enfatizando a prevenção; articular ações do setor da saúde e da educação, aproveitando o espaço escolar e seus recursos. A partir de uma pesquisa documental, baseada no Relatório de Avaliação das Ações do Programa Saúde na Escola do ano de 2018, no município de Itapetinga – Ba, este trabalho discute sobre a análise das ações do programa no município. No biênio 2017/2018,

a meta foi atender 5.221 alunos de 16 escolas. Através de um Termo de Compromisso foram definidos 12 grandes eixos que seriam trabalhados em 16 escolas no território do município. O empenho e compromisso do Grupo de Trabalho, instituído por portaria, com os coordenadores das Equipes de Saúde da Família (ESFs) e Comunidade Escolar, exerceram papel importante na elaboração e desenvolvimento das ações, enquanto a necessidade de formação continuada dos agentes envolvidos nas atividades, porém, desarticulação na logística para execução das ações e a indisponibilidade de material didático específico, aparecem como dificuldades que devem ser superados para os próximos anos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Política Educacional. Saúde na Escola.

ABSTRACT: Promoting quality of life for children and teenagers it is a challenge to the Public Health Agencies. In order to achieve this target audience ,scholastic space stands out as a suitable environment to ensure behavior changes in a critical stage for growth and development .Health in School Program (Programa de Saúde na Escola-PSE) is a result of a partnership between the Ministry of Health and the Ministry of Education and aims to promote the health and the culture of peace ,emphasizing the prevention; articulating actions

in the the sectors of healthcare and education, taking advantage of the scholastic space and its resources. From a documental research based on a Report of Evaluation in the Actions of the “Health in School” Program (PSE) in 2018, in the municipality of Itapetinga – Ba. This work discusses the analyses of this program in this city during the 2017/2018 biennium , in this sense ,the goal was to assist 5.221 students in 16 schools .Through the signature of the commitment and compliance term, 12 major working areas were established. The engagement of the working ,instituted by Ordinance with the Healthcare Team Coordinators (Equipes de Saúde da Família -ESFs) and Scholastic Community have played an important role in the elaboration and development of actions, while the need for continuous training of the agents involved in the activities, however, disarticulation in the logistics to carry out the actions and the unavailability of specific didactic material, appear as difficulties that must be overcome for the next years .

KEYWORDS: Public Policy. Education Policy. Health in School.

1 | INTRODUÇÃO

A consolidação de bons hábitos de vida é determinante para a manutenção da saúde de uma pessoa. Esses hábitos influenciam, de forma preventiva, uma série de patologias que afetam a população brasileira. Muito se discute sobre a importância de construir e manter hábitos saudáveis com o intuito de melhorar a qualidade de vida e a saúde. Alguns desses hábitos se destacam. A prática regular de atividades físicas, alimentação adequada, suficiente horas de sono, uso controlado de bebidas alcoólicas, ausência de tabaco, momentos de lazer, controle emocional e do estresse são vistos como cruciais na busca de uma vida saudável. A preocupação com a qualidade de vida pode prevenir o aparecimento ou desenvolvimento de disfunções crônico-degenerativas (GUEDES; GRONDIN, 2002).

Crianças e adolescentes na idade escolar dificilmente apresentam sintomas associados às doenças degenerativas. Olhando por esse lado, pode parecer que não seja importante se investir na formação escolar quanto à adoção de hábitos de vida que possam prevenir que no futuro essas doenças apareçam. Já é de conhecimento popular que grande número de distúrbios orgânicos que ocorre na idade adulta poderia ser minimizado ou evitado se hábitos de vida saudáveis fossem assumidos desde jovens.

Promover qualidade de vida para crianças e adolescentes representa desafios que não são superados pelas agências de saúde pública. Este importante segmento da população é mais vulnerável porque é formado por indivíduos ainda imaturos para enfrentar sozinhos as exigências do ambiente (COSTA; BIGRAS, 2007).

Para alcançar esse público alvo, Gubert et al. (2009) destacam a importância da escola como espaço crucial para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades

junto a crianças e adolescentes, buscando garantir mudanças de comportamento em uma etapa crítica de crescimento e desenvolvimento.

Para se discutir saúde e educação nas escolas deve-se levar em consideração uma série de pontos importantes para que essa prática seja realmente eficiente. Um desses pontos é levantado por Catrib et al. (2003), onde destacam que na promoção de saúde no espaço escolar é importante levar em consideração o ambiente de vida da comunidade em que está inserida a escola, cujo referencial para ação deve ser o desenvolvimento do educando, como expressão de saúde, com base em uma prática pedagógica participativa, tendo como abordagem metodológica a educação em saúde transformadora.

O mais comum é associarmos o atendimento em saúde à hospitais e centros de saúde. Essa prática acaba distanciando a promoção de saúde e prevenção de doenças da rotina das comunidades, desconsiderando as questões socioculturais. Destaca-se aqui a importância da extensão do atendimento à saúde do ambiente hospitalar para outros setores da sociedade.

Neste contexto a Estratégia Saúde da Família (ESF) busca fazer conexões entre as instituições de saúde e organizações sociais, através de parcerias que ajudem a promover e direcionar atividades prioritárias considerando a realidade e necessidades locais. Assim, as ações devem ser pactuadas com a comunidade e desenvolvidas buscando o alcance individual e das famílias (CIAMPONE; PEDUZZI, 2001).

A escola aparece então como um ambiente com potencial para que se faça essa ponte entre a saúde e a sociedade. Para o Ministério da Saúde (BRASIL, 2009), é um local onde se forma opiniões e hábitos de crianças, adolescentes e conseqüentemente de suas famílias, ferramenta eficiente para a educação em saúde, na formação de cidadãos conscientes e críticos, responsáveis por suas escolhas.

Para institucionalizar as ações em saúde nas escolas, o Decreto nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) instituiu o Programa Saúde na Escola (PSE) e suas finalidades; e a Portaria nº 1.861, de 04 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) regulamentou a responsabilidade orçamentária do Ministério da Saúde (MS) com os municípios que aderem ao PSE.

O PSE é resultado de uma parceria entre os Ministérios da Saúde e Educação e tem como objetivos promover a saúde e a cultura da paz, enfatizando a prevenção de agravos à saúde; articular ações do setor da saúde e da educação, aproveitando o espaço escolar e seus recursos; fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades desta clientela; e incentivar a participação comunitária contribuindo para a formação integral dos estudantes da rede básica (BRASIL, 2007; 2009). Surge como um Programa que busca estreitar as distâncias e fortalecer a relação entre os setores da Saúde e da Educação, buscando a aproximação com a sociedade e tornar mais

eficientes as ações que vinham sendo desenvolvidas separadamente por esses setores.

Neste trabalho, através de em uma pesquisa documental baseada no Relatório de Avaliação das Ações do Programa Saúde na Escola do ano de 2018, no município de Itapetinga – Ba, buscou-se fazer uma análise do referido Programa, destacando as ações, seus desafios e necessidades a partir do contexto local. Nos resultados apresentam-se os aspectos gerais do Programa, seu funcionamento no município de Itapetinga – Ba e alguns pontos para se (re)pensar o seu funcionamento diante da realidade local.

2 | RESULTADOS

O município de Itapetinga fica localizado no Centro-Sul da Bahia a uma distância de 562 km da capital, Salvador. Segundo estimativa populacional Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2018, possui aproximadamente 75.470 habitantes, sendo a 26ª cidade mais populosa da Bahia. Possui 35 escolas da rede municipal, incluindo 8 na zona rural, que atendem mais de 11.000 alunos divididos na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação para Jovens e Adultos. São 594 docentes, 417 no ensino fundamental e 177 no ensino médio.

A taxa de escolarização líquida do município é de 96,80%, dos 6 aos 14 anos (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015 nos anos iniciais do ensino fundamental é 4,3 e nos anos finais do ensino fundamental, 3,7. Em 2018 foram 10.129 matrículas no ensino fundamental e 2.370 no ensino médio.

Visando a integração e articulação permanente da educação e da saúde e buscando proporcionar melhorias na qualidade de vida dos estudantes e da população, o Programa de Saúde na Escola no município de Itapetinga, tem como estratégia constituir equipes de Saúde da Família para, juntamente com a Secretaria de Educação, criarem ações integradoras entre as políticas e rotinas da educação e da saúde, com participação da comunidade escolar.

No biênio 2017/2018, a meta foi atender 5.221 alunos de 16 escolas, contribuindo para formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino.

Para o desenvolvimento das atividades do Programa de Saúde na Escola no município de Itapetinga, foram designados dois agentes comunitários de saúde em cada Unidade de Saúde para o contato direto junto à direção das escolas. A partir deste contato, foi realizado o agendamento das datas e os temas que seriam discutidos em

cada uma das ações pactuadas pelas Secretarias de Saúde e Educação. Todas as atividades são registradas no sistema de informação e monitoramento do programa e-SUS AB, na Secretaria Municipal de Saúde. Para tanto, destacou-se a importância da capacitação dos envolvidos nesse registro das atividades do PSE, pois em 2018 verificou-se uma discordância entre o relatório emitido pelo sistema e-SUS e as fichas coletivas preenchidas pelo Grupo de Trabalho do Programa.

Através de um Termo de Compromisso foram definidos 12 eixos que seriam trabalhados em 16 escolas no território do município: Ação de combate ao mosquito *Aedes Aegypti*; Identificação de educandos com possíveis sinais de agravos de doenças em eliminação; Promoção da segurança alimentar e nutricional e da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil; Promoção da saúde auditiva de educandos com possíveis sinais de alteração; Promoção da saúde ocular e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração; Promoção à saúde bucal e aplicação de flúor; Atualização do calendário vacinal; Promoção das práticas corporais, das atividades físicas e do lazer nas escolas; Prevenção da cultura da paz, cidadania e direitos humanos; Direito sexual e reprodutivo e prevenção de DST/AIDS; Prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas e Prevenção das violências e dos acidentes. Para execução dessas ações os Grupos de Trabalho (GT) tiveram a participação de profissionais de múltiplas áreas, tais como: odontólogos, educador físico, enfermeiros, técnicos de enfermagem, nutricionistas, psicólogos, oftalmologistas e pedagogos. O Grupo de Trabalho discute sobre a demanda da escola e idealiza as oficinas/palestras de uma forma que possibilite a o entendimento do tema em questão levando em consideração a realidade em que estão inseridos.

Pode-se notar que houve variação de participação dos estudantes nos grandes eixos trabalhados, conforme quadro 1 a seguir:

EIXO TEMÁTICO	PARTICIPANTES
1. Ação de combate ao mosquito <i>Aedes Aegypti</i>	4.451
2. Identificação de educandos com possíveis sinais de agravos de doenças em eliminação	1.410
3. Promoção da segurança alimentar e nutricional e da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil	1.077
4. Promoção da saúde auditiva de educandos com possíveis sinais de alteração	1.033
5. Promoção da saúde ocular e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração	1.381
6. Promoção à saúde bucal e aplicação de flúor	2.386
7. Atualização do calendário vacinal	350
8. Promoção das práticas corporais, das atividades físicas e do lazer nas escolas	<i>não informado</i>
9. Prevenção da cultura da paz, cidadania e direitos humanos	508

10. Direito sexual e reprodutivo e prevenção de DST/AIDS	324
11. Prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas	244
12. Prevenção das violências e dos acidentes	1.141

Quadro 1 – Descrição dos eixos temáticos e número de participantes

Fonte: quadro elaborado pelos autores

Nota-se uma maior participação nas ações do eixo temático 1, e ao analisar as ações desenvolvidas percebeu-se que foi o eixo onde houve atividades interativas com participação efetiva dos estudantes, envolvimento da equipe da saúde e educação, como apresentação de fantoches, teatro e confecção do mosquito com garrafa pet, demonstrando que ações de educação em saúde apresentam maior impacto quando traz a articulação dos saberes, das percepções e conhecimentos de todos os entes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Tal ação é de fundamental importância para município, que apresentou no ano de 2018, um índice de infestação predial (IIP) de 1,6% estando em estado de alerta para uma epidemia de dengue.

Corroborando com a análise dos dados do eixo 1, observamos grande participação no eixo 6, onde também relatou-se a participação de profissionais da equipe de saúde, odontólogo e outros, uma novidade para o ambiente escolar, com equipamentos e instrumentais próprios para desenvolvimento da ação.

Em contrapartida, não houve participação efetiva dos estudantes nas ações dos eixos 10 e 11, o que leva a repensar na programação, a fim de garantir maior envolvimento da comunidade escolar, tendo em vista serem temas de grande relevância e impacto na qualidade de vida dos jovens e adolescentes, pois segundo a Organização Mundial da Saúde (UNAIDS, 2017), cerca de 36,7 milhões de pessoas vivem com HIV, destes 34,5 milhões são adultos, 2,1 milhões são crianças ou pré-adolescentes abaixo dos 15 anos e 17,8 milhões são mulheres acima dos 15 anos. O uso de entorpecentes tem sido um grave agravo à saúde dos jovens, inclusive causa de grande evasão escolar, o que leva a necessidade de intensificação de ações educativas para essa faixa etária.

3 | CONCLUSÃO

O relatório das ações desenvolvidas pelo Programa de Saúde na Escola do município de Itapetinga destaca alguns pontos que facilitaram o desenvolvimento das atividades, como a distribuição do Grupo de Trabalho por área de abrangência das escolas e unidades de saúde, o empenho e compromisso do GT com os coordenadores das Equipes de Saúde da Família (ESFs), as parcerias com a Associação de Pais

e Amigos dos Excepcionais (APAE), Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Secretaria de Ação Social e Conselho Municipal de Saúde. No entanto, alguns aspectos devem ser levados em consideração para que o Programa seja mais eficiente nos anos seguintes.

Destaca-se a necessidade de encontros entre os Grupos de Trabalho e os membros da Secretaria de Educação para que juntos reflitam e avaliem as ações e as experiências já vividas, uma vez a necessidade de ações intersetoriais planejadas e executadas com os dois entes (Saúde e Educação). Entende-se como fundamental também, a formação continuada dos agentes que atuam no PSE, formação essa que deve buscar sanar dificuldades pedagógicas e de conceitos relativos aos temas que serão trabalhados ao longo do ano nas escolas. Do ponto de vista material e de logística, a falta de veículo para deslocamento das equipes, de computador para uso exclusivo do PSE e de recursos didáticos e informativos, atrapalham a rotina dos que estão envolvidos no desenvolvimento das atividades.

Logo, articular saúde e educação, tendo como grande diretriz princípios básicos do Sistema Único de Saúde como descentralização, integralidade e participação social pode ser efetivada através do Programa de Saúde na Escola, desde que seja colocado na pauta do planejamento das ações pedagógicas e na agenda de saúde local, uma estratégia conjunta de desenvolvimento de ações que visem a autonomia dos jovens e adolescentes no seu processo de ser e cuidar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº. 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União 6 dez 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Saúde na Escola**. Brasília: Ministério da Saúde; 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Saúde na Escola**. Brasília: Ministério da Saúde; 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Informe da Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde; 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde, **Secretaria de Atenção à Saúde**, Departamento de Atenção Básica. Política nacional de atenção básica. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção à saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.861** de 4 de setembro de 2008 - estabelece recursos financeiros pela adesão ao PSE para Municípios com equipes de Saúde da Família, priorizados a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que aderirem ao Programa Saúde na Escola–PSE. Diário Oficial da União 5 set 2008.

CATRIB, A.M.F. et al. Saúde no espaço escolar. In: BARROSO, M.G.T.; VIEIRA, N.F.C.; VARELA, Z.M.V. (Orgs.). **Educação em saúde no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

CIAMPONE M. H, PEDUZZI M. Planejamento Estratégico como Instrumento de Gestão e Assistência. **Manual de Enfermagem**; Instituto para o desenvolvimento da Saúde; Universidade de São Paulo. Brasília: Ministério da Saúde; 2001.

COSTA M. C. O.; BIGRAS M. Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, 12 (5):1101-1 109, 2007.

GUBERT F. A.; et al. **Tecnologias educativas no contexto escolar**: estratégia de educação em saúde em escola pública de Fortaleza-CE. Ver. Eletrônica enferm; 165-172, 2009.

GUEDES D. P.; GRODIN L. M. Percepção de Hábitos Saudáveis por Adolescentes: Associação com Indicadores Alimentares, Prática de Atividade Física e Controle de Peso Corporal. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v. 24, n. 1, p. 23-45, set. 2002.

*UNAIDS 2017 | REFERÊNCIA. UNAIDS. DAdos. 2017. Page 2. 2005. 2010. 2016. **Novas infecções por HIV**. 46.000. 47.000. 48.000. [34.000–60.000]. In: https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2015/06/20170720_DaDOS_unaids_Brasil.pdf.*

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO AMAZONAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE REGIONAL

Data de aceite: 31/01/2020

Izoni de Souza Trindade

Professora vinculada a Secretaria Municipal de Educação em Humaitá-AM
izoni.trindade@gmail.com

Rosimeri da Silva Pereira

Docente do Departamento de Fundamentos da Educação /DFE/CCH/UNIRIO -Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
rosimerisp@yahoo.com.br

* Artigo revisado e ampliado tendo por base uma comunicação que realizamos na I Jornada do HISTEDBR – Educação e Marxismo, sediada entre os dias 11 e 13 de Outubro de 2017 na UNIR – Universidade Federal de Rondônia. A esse respeito ver artigo publicado nos Anais do referido evento.

RESUMO: Investigação desenvolvida no ano de 2016 com vistas a um estudo exploratório sobre as especificidades do Programa de Formação de Profissionais da Educação Pública (PFPEP), historicamente determinado no âmbito das Políticas Educacionais implementadas no Estado do Amazonas a partir de 2011 com vistas a melhoria da qualidade de ensino regional. Tal estudo nos revela que tanto a formação inicial quanto a capacitação em serviço embora façam parte de etapas diferentes no processo de qualificação dos servidores, ambos corroboram, se articulam e complementam no tocante a profissionalização, a atualização e a

preparação permanente do ofício docente, por outro lado vale observar que a formação em serviço, não é o único fator que proporciona melhoria ao processo educacional, pois as condições adequadas de trabalho, experiência docente, recursos pedagógicos e qualidade do salário também determinam fundamentalmente a qualificação deste complexo processo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em Serviço, Políticas de Formação Continuada, Educação de Qualidade.

POR UMA INTRODUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Mediado pelo franco avanço científico e tecnológico, vivemos num momento onde Novas Habilidades e Competências, seja da Informação ou da Comunicação, do Conhecimento, do Ensino e da Aprendizagem são rigorosamente exigidas do corpo docente pela sociedade atual. Nesse sentido, faz-se necessário que a formação continuada de professores seja periódica e não se resuma em uma atividade exclusivamente técnica, nesse sentido por meio da análise do “Programa de Formação de Profissionais da Educação Pública” (PFPEP), o nosso trabalho se pauta na possibilidade de tentar compreender as

práticas de formação continuada destinadas aos profissionais da educação básica que recém-ingressaram na rede estadual de educação do Amazonas, bem como sua contribuição na melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, delimitamos a pesquisa bibliográfica e documental como recurso metodológico com a finalidade de compreender as especificidades do modo de funcionamento do referido Programa de formação destinados aos profissionais exclusivamente em Estágio Probatório entre os anos de 2011 e 2016.

METODOLOGIA

Na visão marxiana o homem constrói a sua história, no entanto, é condicionado pelas ações do meio, se relacionando com pautas e situações diferenciadas num contexto social, político e econômico estruturado por classes antagônicas. Por outro lado, tal visão, ressalta a relevância de buscarmos uma nova sociedade, onde todos tenham a possibilidade de desenvolver seu pleno e franco potencial, em diferentes aspectos. Nesse sentido, pensamos que a realidade sócio-histórica influencia o modo de agir em diferentes ambientes, sendo que podemos realizar transformações, conforme ações concretas e reflexivas sobre o modo de funcionamento do mundo que vivemos. (MINAYO, 2010). Nesse sentido tal trabalho de investigação se pauta na possibilidade de refletir sobre os processos de formação continuada com intuito de investigar a multifacetada, contraditória e complexa realidade da qualificação docente no entre os anos de 2011 a 2016 no Estado do Amazonas, visto que mudanças significativas na qualidade do ensino público estão articuladas a diversos fatores dentre eles o da formação de profissionais que nele atuam.

Nesse sentido, observamos, como bem declara Demo (1985, p. 24), que o confronto teórico crítico é condição fundamental de aprofundamento da pesquisa para se superar níveis apenas descritivos, repetitivos, dispersivos e apresentar penetrações originais. Hoje especialmente questiona-se o tipo de método utilizado nas investigações educativas e a forma de abordar os diferentes problemas; questiona-se a investigação empírica por privilegiar só algumas formas de verificar a multifacetária e contraditória realidade educativa; e coloca-se a necessidade de uma reflexão sobre o contexto da investigação de onde se obtém seu sentido. (GAMBOA, 2012, p. 25).

O método quando escolhido para guiar a pesquisa social é capaz de fazer compreender uma realidade que por ser embasada em diferentes contextos não é neutra e sofre diferentes influências, tanto internas como externas. Portanto, tudo que existe no mundo é capaz de sofrer modificações por estar entrelaçado em contradições diversas.

O conhecimento acerca do que está sendo estudado, ou seja, a natureza

do objeto pesquisado precisa ser compreendida de forma explícita, uma vez que apreender o real é tarefa árdua e exige um método capaz de subsidiar a leitura além do que se pode enxergar, por ser o mundo um complexo de coisas não acabadas.

Na visão do Materialismo Histórico-Dialético os elementos contraditórios que norteiam a realidade social precisam ser identificados, o que implica na possibilidade de uma “apropriação em pormenor” da realidade estudada, e neste caso é a análise que colocará em evidência as relações internas, de cada elemento em si. Através do método dialético o fenômeno ou coisa estudada apresenta-se ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade”. (GADOTTI, 1986, p. 31).

Na perspectiva acima as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver e neste caso o fim de um processo é sempre o começo de outro. (Marconi e Lakatos, 2010, p. 83). No caso da Educação, amparados por uma visão dialética, podemos refletir de forma crítica sobre o mundo no qual estamos inseridos, a partir daí começamos a questionar sobre a relação que o objeto de estudo possui com as constantes mudanças no âmbito escolar e assim tentar compreender as ideologias presente nas relações interpostas.

Teixeira (2010, p.132) nos lembra que o enfoque crítico-dialético percebe o homem como ser social e histórico, determinado pelos múltiplos contextos sendo responsável simultaneamente pela criação e transformação da realidade. Educá-lo é formá-lo socialmente”. Pelo fato de que o ser social e histórico vivencia diferentes fatores, tanto sociais, quanto econômicos e políticos é que deve ser oportunizado com a compreensão sobre o momento vivido e as relações históricas que influenciaram/ influenciam tal processo, através de conhecimentos relevantes.

Com esta investigação visamos indagar e construir um mapa analítico sobre a Política de Formação Continuada instaurada entre os anos de 2011 e 2016 visando suscitar um amplo debate proporcionando novos caminhos de investigação e principalmente de transformação. Nesse sentido pautados, nosso objetivo se figura pelo desafio de localizar dados e informações oficiais que expressem indícios capazes de compor uma reflexão sobre a formação continuada amazonense tendo por base os recentes parâmetros previstos na Resolução n.2 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) bem como a Instrução Normativa de nº 004/2012 da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) que de certo modo evidenciam os novos rumos das políticas públicas educacionais, atentas às exigências de parâmetros nacionais de avaliação e qualidade da educação brasileira. Além do reconhecimento dos parâmetros oficiais a investigação se pauta na possibilidade de compreender a gênese e o teor do curso de formação em serviço vinculado ao PFPEP sob determinação da Instrução Normativa de nº 004/2012 de autoria da SEDUC.

RESULTADOS

Foi objeto central neste trabalho nos atentarmos para uma análise detida e uma reflexão aprofundada sobre as especificidades do Programa de Formação de Profissionais da Educação Pública (PFPEP) frente aos novos rumos das políticas públicas de formação continuada tanto daqueles observadas pelo governo do Estado do Amazonas quanto daquelas decretadas pelo governo federal ao longo Nesse sentido identificamos um movimento de preocupação e, portanto, de monitoramento da formação daqueles que ingressaram na rede a partir de 2011.

Sabendo-se que a educação não é estática, mas sim condicionada por fatores externos e internos, tais como, político, econômico e social, é que buscaremos maior compreensão acerca da formação continuada no decorrer da história da educação no Brasil.

Observa-se que ao longo do século XX diversos momentos o processo de formação dos professores no Brasil ganham destaque como por exemplo durante a ditadura militar e no início do movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia (SILVA E FRADE, 1997)¹. Sendo assim, surge a necessidade de formar para o mercado de trabalho um professor considerado como agente responsável pelo atendimento das novas exigências do mundo moderno. Para Romanelli (1978, p. 59)

[...] O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho.

Percebe-se que as exigências da sociedade industrial determinaram mudanças tanto no sistema de ensino, como na formação dos professores que conseqüentemente passará por modificações para trabalhar com pessoas advindas de diferentes classes sociais. Com o surgimento de novas demandas o Decreto-Lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, observa a seguinte finalidade de formação do professorado brasileiro:

Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

1 Apud ALFERES E MAINARDES, 2011, p. 01.

Art.4º[...]Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Nos anos 60, surgiu a ideia de que o povo poderia construir sua história de acordo com o momento vivido, pois nesse tempo a situação opressora a qual a população se encontrava já não era aceita por muitos revolucionários educacionais. Apesar do surgimento de uma conscientização política, a população continuou à margem do poder, os que tentassem manifestar opinião através de publicações ou letras de músicas eram exilados. A censura tomou conta e a palavra escrita passou a ser proibida, neste caso bibliotecas e livros foram destruídos, visto que o conhecimento era pensado como algo perigoso, pois as pessoas poderiam através de novas ideias realizar possíveis reivindicações.

Nos anos 60, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam sobre os cursos de formação. (ANDALÓ, 1995)²

Os resultados da pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP demonstraram que 80% dos docentes propunham uma reforma no sentido de se tratar de assuntos práticos de interesse do professor primário; 69% sugeriram que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar; 42% opinaram que tais aperfeiçoamentos deveriam ser planejados levando em consideração as sugestões dos docentes; 43% recomendaram mais ênfase nas questões práticas. (ALFERES e MAINARDES, 2011, p. 01).

A década de 70, a luz da modernização social, o educador ainda era visto como técnico em educação. A formação continuada ganha relevo no Brasil e se expande devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época (ALFERES e MAINARDES, 2011, p. 02).

No final dos anos 1970 (1978), vai ao ar o primeiro programa de aperfeiçoamento de professores que utiliza um sistema de multimeios. Trata-se de “Por um ensino melhor”, que tem como subtítulo: “Treinamento de professores do ensino de 1o grau por multimeios” conforme identifica (FILHO E ALVES 2003).

2 Apud ALFERES E MAINARDES, 2011, p. 01.

Pela primeira vez no Estado de São Paulo utilizam-se a mídia televisiva e a mídia impressa de forma combinada, a partir de convênio assinado entre MEC/Prontel, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta - TV2 Cultura. Para recepcionar a programação, instalam-se em todo o Estado mais de mil telepostos, cada um sob a responsabilidade de um monitor. O objetivo principal dessa programação era propiciar ao maior número possível de educadores a oportunidade de participar de um processo de atualização pedagógica. O programa voltava-se basicamente para os professores em exercício no primeiro segmento do ensino fundamental. (FILHO e ALVES, 2003, p. 280)

Sobre a questão da formação continuada é explicitado que:

Pesquisadores como Alferes e Mainardes (2011) observam que desde a década de 80, as pesquisas demonstram que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores.

A década de 90 apresenta uma abordagem propícia ao desenvolvimento educacional. Se nas décadas anteriores o professor era visto como técnico infalível, nesta década há uma demanda por professorado pesquisador, capaz de exercer papel importante na qualificação da educação, além de ter respaldo em leis que proporcionam direitos e deveres que antigamente não existiam. Nesse sentido, nos anos 90 a formação docente em serviço passou a ser visada com maior ênfase, uma vez que apenas o treinamento pelo qual os professores passavam, não eram suficientes para qualificar o processo de aprendizagem.

O que se observa neste período é o estabelecimento de políticas educacionais focadas em cursos aligeirados sob o formato da organização de Institutos de formação, expandindo o rol de cursos de licenciaturas, do curso normal superior e principalmente de cursos a distância.

Nos anos 90 por exemplo com a nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a formação do professor das séries iniciais foi elevada ao nível superior, fazendo cumprir que essa formação seria realizada em Universidades e Institutos Superiores de Educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os cursos normais de nível médio seriam admitidos como formação mínima, essa informação encontra-se no artigo 62 da LDB 9.394/96

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

O Programa de Formação de Profissionais da Educação Pública (**PFPEP**) subsidiado pelo governo estadual do Amazonas por exemplo, tem sua gênese

numa política de formação continuada, implementada pela Secretaria de Estado de Educação, com o objetivo de fortalecer o sistema público de ensino e promover a melhoria da qualidade do ensino público por meio do monitoramento e formação dos novos professores e pedagogos. Neste sentido, a Secretaria de Educação estabelece para o ano de 2012 tal Programa com o intuito de avaliar de forma intensiva o desempenho profissional dos novos servidores, nomeados a partir do concurso público realizado em 2011. Nesse sentido, vale observar que a avaliação de desempenho profissional é uma tendência mundial dos governos que buscam ativamente a melhoria da qualidade da educação pública. (SEDUC, PROGRAMA DE ESTÁGIO PROBATÓRIO, s/d).

O principal objetivo é promover a melhoria da qualidade do ensino por meio do monitoramento e formação dos novos professores e pedagogos. Os resultados do programa começarão a ser sentidos imediatamente, principalmente por meio da motivação destes novos profissionais e pelo cuidadoso monitoramento das respectivas atividades nas escolas. E persistirão em longo prazo, pois até julho de 2014 acontecerá um extenso programa de formação de profissionais da educação pública (PFPEP), com realização de grandes seminários presenciais em Manaus em teleconferência com todos os 61 municípios do interior do estado; combinado com modernos recursos de Educação a Distância. (SEDUC, s/d)³.

Sob os moldes da modalidade de Educação a Distância o PFPEP estabelece um curso de aperfeiçoamento amparado por uma metodologia de funcionamento que se configura pela proposição de atividades como “Fórum de discussão”, “Atividades on-line”, pautadas na apresentação de questionários – ambos com duração quinzenal. A plataforma em análise dispõe de pelo menos duas atividades on line por semestre além da realização de um Seminário presencial e da indicação de uma Avaliação – sendo ambas ações de caráter presencial na fase de conclusão de cada módulo. Tal curso a distância oferece um conjunto de materiais didáticos compostos de 4 guias de estudos. O gerenciamento e a oferta da plataforma esta sob a coordenação eletrônica do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação⁴ da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nesse sentido o Conteúdo do curso destinado aos educadores em estágio probatório se organiza em 4 volumes. No Volume I denominado “Avaliação”, o objetivo é proporcionar ao professorado uma discussão

3 Informações gerais sobre o programa de formação disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/servicos/publicacoes/estagio-probatorio/>

4 Conforme informações disponíveis no site, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) realiza programas de avaliação educacional, tanto na formação de especialistas na área de gestão da educação pública quanto no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar. O CAED atua junto ao Governo Federal, Estados, Municípios, instituições e fundações na proposição de avaliações de larga escala com o desenvolvimento de medidas de desempenho e na pesquisa de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho. Seu objetivo central se configura por oferecer dados e informações fundamentais capazes de subsidiar ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais. A Unidade de Formação oferece curso de especialização e de aperfeiçoamento com o intuito de criar estratégias que contribuam com a melhoria da qualidade do ensino público em nosso país. Informações sobre o CAED estão disponíveis no site a seguir: (<http://www.formacao.caeduff.net>)

sobre a importância do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM, dos Indicadores educacionais no Brasil e no mundo bem como dos reflexos da Avaliação educacional interna, externa, de pequena ou grande escala. Já o Volume II, pautado na categoria “Currículo”, o objetivo é situar o professor, nos debates sobre currículo e políticas curriculares, de maneira que possa assumir um papel ativo na discussão sobre “o que” e “como” e “para que” se ensina visando a construção do projeto pedagógico da escola bem como das recentes mudanças processadas nas políticas curriculares da Educação Básica a partir da aprovação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Por se tratar de um tema atual, o volume se utiliza de documentos legais, dados obtidos por meio de entrevistas com agentes direta ou indiretamente envolvidos na produção das referidas políticas além de trabalhos mais teóricos de autores especialistas sobre o tema. O Volume III apresenta os principais elementos do marco constitucional de 1988 e sua influência na produção e implementação de políticas públicas na área da educação. Com destaque para a responsabilidade docente frente ao cumprimento da legislação educacional vigente este volume de estudo contempla categorias de análise como “poder”, “legitimidade”, “Estado”, “governo”, “democracia”, “política” além de outras amplamente revisitadas. O volume IV denominado Gestão Escolar finaliza o processo de estudo do cursista participante do PFPEP e informa aos professores sobre a gestão autoritária e democrática, contextualizando que a organização da escola tenha seu princípio no Projeto Político Pedagógico, o qual deve ser construído levando em conta, dentre outros aspectos, a diversidade cultural dos grupos que a procuram e à participação responsável de todos na sua efetivação, a partir do compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais significativos.

O que se observa com esta pesquisa é que se de um lado CNE regula as normas gerais de funcionamento dos cursos de formação em serviço por outro lado se observa que a Instrução Normativa de nº 004/2012 (SEDUC) disciplina procedimentos e define critérios para a implementação do Processo de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Carreira do Magistério em Estágio Probatório da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC). Neste caso tal instrução normativa da SEDUC inaugura e vincula a “Formação em Serviço” como um dos critérios de cumprimento do Estágio Probatório em curso.

[...] a todo servidor, ano a ano, será aplicado treinamento de Formação em Serviço, oferecido pela Secretaria de Educação (SEDUC), de participação compulsória do servidor sujeito a Estágio Probatório, quando ao final de cada treinamento, será atribuída ao servidor, uma nota resultante da média das notas atribuídas, por critérios de participação, somada ao resultado da avaliação escrita. b) A avaliação do aproveitamento do servidor, no Treinamento de Formação em Serviço, será de responsabilidade da equipe ou setor executor do treinamento. c) O resultado da avaliação do Treinamento de Formação em Serviço deverá ser encaminhado pela equipe ou setor executor, à Comissão Central do Estágio Probatório, no prazo de

10 dias úteis, contados da data de encerramento do treinamento. d) No caso de a Secretaria de Educação (SEDUC) não oferecer o Treinamento de Formação em Serviço ou não remeter as notas, no prazo acima informado, prevalecerá como nota do servidor, à média distribuída, pela somatória da aula prática, da auto-avaliação e da avaliação geral. [...] (INSTRUÇÃO NORMATIVA /SEDUC Nº 004/2012)

Durante o período de Estágio Probatório, cada membro da Comissão Escolar, seguindo um roteiro de observação, definido pela Comissão Central, avaliará periodicamente, pelo menos, uma aula prática do professor. A proposta da Instrução Normativa é que a Avaliação Geral dos educadores seja subsidiada por fichas sistematizadas durante todo o processo de Estágio Probatório e ao final deste percurso seja atribuída uma nota que represente a somatória da aula prática, do auto avaliação e sobretudo da nota de participação do curso de “Formação em serviço”, quando houver.

CONCLUSÃO

O tema em análise nos leva a considerar, como bem observa Torres e Corullón (2000), que tanto a formação inicial como a capacitação em serviço embora façam parte de etapas diferentes ambos corroboram e se completam no tocante a profissionalização, a atualização e qualificação permanente do ofício docente, por outro lado vale observar que a formação em serviço, não é o único fator que proporciona melhoria ao processo educacional, pois as condições adequadas de trabalho, experiência docente, recursos pedagógicos e salário também influenciam na qualificação deste complexo processo. O nosso desafio neste caso reside no fato de dar andamento a esta investigação a fim de identificar o posicionamento docente frente ao curso ofertado pelo PFPEP sem desconsiderar os desafios enfrentados por cada um deles na sua prática escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (CNE) Resolução, Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEDUC). PROGRAMA DE ESTÁGIO PROBATÓRIO. Folder explicativo sobre o Programa de Formação em serviço. Disponível em:

<http://www.educacao.am.gov.br/servicos/publicacoes/estagio-probatorio/>

_____. Informações Gerais sobre o Programa de Formação em serviço. s/d. Disponível em:

<http://www.educacao.am.gov.br/servicos/publicacoes/estagio-probatorio/>

_____. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 004/2012. Disciplina procedimentos e define critérios para a

implementação do Processo de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Carreira do Magistério em Estágio Probatório.

TORRES, Rosa Maria; CORULLÓN, Mónica. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, (2000).

ALFERES, M. A. MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. In Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação sediado na Universidade Estadual de Maringá entre os dias 26 e 27 de maio de 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/db5ed.pdf?> Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 fev. 2016.

BIZZO, Paulo Sérgio Garcia Nelio. Formação Contínua A Distância: Gestão Da Aprendizagem E Dificuldades Dos Professores. Cadernos De Pesquisa v. 43 nº 149 p. 662- 681 maio/agosto de 2013.

Disponível em: [file:///C:/Windows/system32/config/systemprofile/Downloads/2670-10149-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Windows/system32/config/systemprofile/Downloads/2670-10149-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 15 fev 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (CNE) **Resolução, n.2**, de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

FERREIRA, Diego Jorge. Universidade e Formação Continuada de Professores: entre as possibilidades e as ações. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2007.

FILHO, João Cardoso Palma, ALVES, Maria Leila. Formação Continuada: Memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (ORG). Formação de educadores desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. P. 279-296.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: DF, 1996. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/> Acesso em: 15 Dez 2015.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: DF, 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/> Acesso em: 20 Dez 2015.

GTPE/ADUFPA. CADERNO DE TEXTOS 35º CONGRESSO do ANDES-Sindicato Nacional. Curitiba/PR, 25 a 30 de janeiro de 2016.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GAMBOA, Sílvio Sánches. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. Fundamentos de Metodologia Científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MENDONÇA, Patrícia Ramos, VELOSO, Najla. Avaliando a formação de educadores para a diversidade: a análise de duas experiências de formação continuada. In: TELES, Jorge Luiz, MENDONÇA, Patrícia Ramos. Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores. 1 ed. 2006. P. 13-80.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TORRES, Rosa Maria; CORULLÓN, Mónica. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, (2000).

PEE/AM – PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. Brasília: DF, 2015

PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: DF, 2014.

Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 01 Set 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (ORG). Formação de educadores desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. P. 34-55.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRÁTICA EDUCATIVA NO AEE: ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Data de aceite: 31/01/2020

Data da submissão: 25/11/2019

Thalia Costa Medeiros

Pós-graduanda pela Faculdade de Ensino Superior DOMBOSCO, Pedagoga pelo Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão – UNIFACEMA, 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/304537376879104>

Gilma Sannyelle Silva Rocha

Graduanda em Nutrição pelo Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão. Pós-graduanda em nutrição em Pediatria pelo Instituto de Pesquisas Ensino e Gestão em Saúde – IPGS. Caxias – Ma. Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1291535920986020>

Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva

Enfermeiro. Graduado pelo Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão – UNIFACEMA. Caxias – MA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4439635233177760>

Maria Camila da Silva

Graduanda do curso de Psicologia pelo Centro universitário de Ciências e Tecnologia do

Maranhão – UNIFACEMA. Caxias- MA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4280924809212780>

Mychelle Maria Santos de Oliveira

Graduanda do curso de Psicologia pelo Centro universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão – UNIFACEMA. Caxias- MA, Brasil.: <http://lattes.cnpq.br/2232629573103317>

Telma de Jesus Lima Sá Nascimento

Pós Graduada em Análise do Comportamento, formada em Teologia e filosofia pelo Seteban, Graduada em História , pela Universidade Federal do Maranhão. São luís -MA, Brasil <http://lattes.cnpq.br/9045417544419032>

Mariangela Santana Guimarães Santos

Doutora em História – UNISINOS. Professora no Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão – UNIFACEMA. Caxias – MA, Brasil <http://lattes.cnpq.br/2375977268440716>

Maria Helena Rodrigues Bezerra

Graduada em Pedagogia pela UEMA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Lourenzo. Especialista em Psicopedagogia, Caxias-MA, Brasil. <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>

Ana Paula Carvalho de Alencar

Graduanda do Curso de Pedagogia, pelo Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão. Caxias – Ma, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7892822888554794>

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno de desenvolvimento que se manifesta de forma persistente, com prejuízos no comprometimento social, comunicativo e presença de comportamentos estereotipados, com interesse a atividades restritas. Assim, este estudo tem como objetivo, analisar os conhecimentos e as práticas dos professores do AEE, acerca da adaptação curricular para estudantes com autismo. Tratar-se de um estudo avaliativo, exploratório, com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa, 25 professores atuantes nas salas de AEE, da rede regular de ensino de um município do interior do Maranhão. Foi possível verificar que muitos profissionais possuem conhecimentos mínimos a respeito da temática, e quais adaptações são necessárias para incluir e promover a aprendizagem dos alunos autistas em sala. Por falta de conhecimento, tiveram dificuldades para falar sobre o que é adaptação curricular, procedimentos de ensino e adaptação de materiais para estes estudantes. Por tanto, por meio deste trabalho pode-se perceber a carência de conhecimentos que os professores possuem acerca do assunto, e que isto, faz com que o ensino tenha fragilidades, impossibilitando acesso a uma metodologia compatível à aprendizagem da pessoa com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista, Educação Inclusiva Adaptação Curricular.

EDUCATIONAL PRACTICE IN ESA: CURRICULAR ADAPTATION FOR THE STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT: Autistic Spectrum Disorder is a developmental disorder that manifests itself persistently, with impairments in social, communicative, and stereotyped behavior, with interest in restricted activities. Thus, this study aims to analyze the knowledge and practices of ESA teachers about curriculum adaptation for students with autism. This is an evaluative, exploratory study with a qualitative approach. Twenty-five teachers working in the AEE classrooms of the regular school system of a municipality in the interior of Maranhão participated in the research. It was found that many professionals have minimal knowledge about the subject, and what adaptations are necessary to include and promote the learning of autistic students in the classroom. Due to lack of knowledge, they had difficulty talking about what is curriculum adaptation, teaching procedures and materials adaptation for these students. Therefore, through this work we can see the lack of knowledge that teachers have about the subject, and this, makes the teaching has weaknesses, making it impossible to access a methodology compatible with the learning of the person with ASD.

KEYWORDS: Autistic Spectrum Disorder, Inclusive Education Curriculum Adaptation.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva institui a escola, como um ambiente para todos, onde cada um usufrui de conhecimentos, opiniões, realizações de atividades, de acordo com sua especificidade, de forma a garantir seu desenvolvimento e sua participação.

Em se tratando de inclusão, ela está diretamente ligada com processo de ensino e aprendizagem. Não basta só incluir, a escola precisa ofertar um ensino de qualidade e com isso o professor deve desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis (BARBOSA, et, al., 2013).

Neste sentido, a inclusão escolar consiste no processo de adequação da sociedade às necessidades de seus participantes, para que eles, uma vez incluídos, possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania. Representa o conjunto de modificações que se realiza nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos (VALLE; MAIA, 2010).

A educação é um direito de todo cidadão, portanto, todos independente de raça, cor, religião, possuem direitos a uma inserção no contexto educacional. A inclusão para que seja realizada de forma justa, deve atender a realidade e as características individuais dos alunos, buscando estratégias para que a aprendizagem aconteça com qualidade (FILHO, LOWENTHAL, 2013). Realmente a inclusão se torna efetivamente uma inclusão, quando a criança estar no ambiente adequado para suas necessidades, e que auxilia no seu desenvolvimento e autonomia, como também estratégias adequadas para propiciar sua aprendizagem escolar.

Assim, 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). Desta forma, diante das diversas necessidades educacionais especiais existentes, o foco desta pesquisa, é estudar questões voltadas para o Transtorno do Espectro Autista.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno de desenvolvimento que se manifesta de forma persistente, com prejuízos no comprometimento social, comunicativo e presença de comportamentos estereotipados (repetitivos, inadequados e obsessivos), com interesse a atividades restritas (APA, 2014).

Conforme o DSM - V (Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mental), o TEA é caracterizado por prejuízos persistentes na comunicação social recíproca, na interação social e interesses restritos e repetitivos de comportamentos, ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Nessa perspectiva, a pessoa com TEA possuem prejuízos marcantes, que se manifestam de forma presente, afetando as três áreas: comunicação, socialização

e comportamentos (repetitivos e inadequados), variando seus sintomas, leves até severo. Surian (2010), enfatiza, que o TEA, é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta por meio de dificuldades persistentes, na interação social, comunicação e repertório de interesses e de atividades.

Cada estudante aprende individualmente, com suas habilidades e limitações. E os estudantes com TEA possuem suas dificuldades, mas que podem ser superadas mediante propostas de intervenções adequadas e metodologias que respeitem o seu estilo de aprendizagem, potencializando o seu desempenho nas atividades acadêmicas. Para os estudantes com TEA é importante planejar a disposição física do ambiente, pois apresentam dificuldades quanto à organização espacial e de orientação, quando nesta não há um sistema de referências (CRUZ, 20018).

Realmente é necessário que o ambiente esteja preparado para recebê-los, de forma que eles tenham autonomia para se locomover no espaço. Utilizando adaptações nos espaços, essa autonomia é possível.

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).

Para que os alunos com NEE, sejam incluídos no ambiente escolar, devem ser feitas mudanças no contexto escolar, bem como a profissionalização do corpo docente, e contratações de professores habilitados nas especificidades dos alunos. Para Santos et al. (2017), não basta somente colocar e garantir o acesso ao ensino regular, não é suficiente, é necessário, uma formação pedagógica, e estruturas adequadas para sua inclusão.

Frente à estas modificações, são implementadas salas para atender as necessidades específicas dos alunos. Com isso o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são realizados nas salas de recursos multifuncionais, organizada 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 (ALVES, 2006).

O AEE, é um ambiente que possibilita, métodos e técnicas para que o aluno especial, tenha progressos e desenvolva suas habilidades e capacidades comuns para a sua plena participação, eliminando as barreiras conforme sua evolução. Este espaço, corrobora para a formação dos alunos, como, a preparação de sua autonomia na escola e fora dela. O AEE, tem o objetivo de identificar as necessidades e possibilidades dos alunos com deficiência, elaborar planos de atendimentos, tendo

em vista o acesso e participação em escolas comuns (SARTORETTO, 2010).

As escolas que recebem crianças com necessidades educacionais, precisam do serviço especializado para dar suporte e atender as especificidades de cada aluno, para não acontecer somente sua integração nas salas de ensino, mais sim, sua inclusão e permanência no ambiente escolar, participando integralmente, com recursos nos quais auxilia na sua aprendizagem (LOPEZ, 2011).

Ainda mais, que as crianças com necessidades educacionais, possuem dificuldade para adaptar-se em locais onde não fazem parte do seu convívio, e a escola, um espaço novo, além de aceitá-la na instituição, necessita reorganizar o espaço para sua inclusão, e a sala de aula, onde o estudante passa o maior tempo, deve proporcionar um ambiente acolhedor e transformador, onde a aprendizagem e a interação social estão presentes. Assim, Costa (2017), corrobora que o ambiente da sala de aula deve ser um espaço de experiências onde o aluno tenha oportunidade de aprender, por meio de estratégias que instigue sua capacidade (COSTA, 2017).

Neste sentido, o trabalho foi elaborado a partir da seguinte questão norteadora: Quais são os manejos e estratégias realizadas pelos professores do AEE para favorecer a inclusão escolar do aluno com TEA? Mediante isso, o objetivo deste trabalho foi analisar os conhecimentos, os manejos e estratégias utilizadas pelos professores de AEE para inclusão escolar do aluno com TEA.

METODOLOGIA

Tratar-se de um estudo de campo de natureza aplicada avaliativo, exploratório, com abordagem qualitativa. A pesquisa avaliativa é um procedimento que consiste em fazer um julgamento de uma intervenção usando métodos científicos.

De maneira mais precisa, analisa critérios como pertinência e fundamentos teóricos que estabelecerão se há adequação entre os meios existentes, o efeito e sua influência sobre os serviços de saúde e as relações existentes entre a intervenção e o contexto no qual está inserida (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Segundo Dyniewicz (2009), a pesquisa exploratória tem a finalidade de esclarecer e proporcionar uma visão geral, acerca de um determinado fato. Busca-se saber como determinado fato ou fenômeno se manifesta, o que interfere nele, como as variáveis se inter-relacionam.

Para concretização deste estudo, realizou-se uma avaliação dos conhecimentos dos professores de AEE de um Município do interior do Maranhão, sobre TEA. Desta forma, utilizou-se como local de pesquisa, as salas de AEE das escolas da rede pública municipal, localizada no município do interior do Maranhão, com alunos autistas matriculados.

Com base nos dados levantados pela secretaria da educação, no Município

possuem 55 salas de AEE na zona urbana. Sendo assim, foi realizada pesquisa envolvendo 12 escolas do ensino fundamental (1 ao 5 ano), da rede regular de ensino, participando 25 professores atuantes no AEE, que atendem estudantes com autismo.

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 deste 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 estavam 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 participação de 25 professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, todos do sexo feminino, atuantes no ensino fundamental de um município do interior do Maranhão. Para garantir o anonimato e sigilo dos sujeitos da pesquisa, os profissionais foram identificados pela letra “P” (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.

A análise dos dados iniciou-se com a leitura de todas as respostas dos entrevistados, para obtermos ideia de todo conteúdo contidos nelas. Em seguida, foi feita uma leitura minuciosa, a fim de identificar e codificar as unidades temáticas de cada um dos questionários. Foram estruturadas em categorias, organizando as

respostas de todos os voluntários de acordo com cada questionamento utilizado durante a entrevista. As respostas foram selecionadas de forma aleatória.

Os dados coletados por meio das entrevistas com os professores seguirão conforme as seguintes unidades temáticas.

- Conhecimento sobre educação inclusiva
- Conhecimento acerca do TEA
- Considerações sobre adaptação curricular

Nas unidades temáticas, possuem perguntas abertas, descrevendo os conhecimentos e práticas dos professores do AEE da rede regular de ensino.

A unidade temática abordada neste trabalho, refere-se as adaptações curriculares. Segue abaixo, as falas dos professores entrevistados referentes a esta temática:

- **Conhecimentos de professores do AEE sobre Adaptação Curricular**

Os professores ao ser questionados sobre adaptação curricular, articularam as seguintes percepções:

Programa de conteúdo, temas a serem abordados em sala de aula (PROF 4).

É a interação planejada e importante da organização escolar, para a construção do conhecimento (PROF 5).

É um conjunto de ideias pré-estabelecidas pelo sistema às escolas, mas cabe ao processo flexibilizá-lo e adequá-lo à sua realidade (PROF 6)

Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos (PROF 7).

É a organização de conteúdos (PROF 14).

O percurso da vida estudantil (PROF 18).

Conforme Silva (2007), corrobora dizendo que crianças com autismo, na maioria dos casos, possuem dificuldades para aprender pelos métodos de ensino tradicionais, e sendo assim, é necessário que haja adaptações curriculares. Com base nas falas dos entrevistados, percebe-se que eles possuem entendimento mínimo a respeito de adaptação curricular, dessa forma, seu uso torna-se limitado, pois é necessário ter subsídios para pôr em prática, e as adaptações curriculares precisa ser compreendida e praticada, e para isso acontecer é necessário que todos os envolvidos na educação saibam seu papel, e execute da melhor forma, para assim atender a todos.

Com base a Lei Diretrizes e Base da Educação, em seu artigo 59, deixa bem claro que todos os sistemas de ensino, deverão assegurar sem discriminação, uma educação de qualidade, com recursos que proporcione aprendizagem de todos os alunos, e um currículo que estejam em conformidade com suas habilidades e

competências.

Contudo, para que esta prática seja realizada e consiga oportunizar a aprendizagem dos alunos, as adaptações curriculares buscam alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, permanecendo os princípios comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações para ser capaz de atender as necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis (HEREDERO, 2010).

Nesse sentido, o currículo deve ser visto e colocado como peça importante no processo de ensino, pois os conteúdos são regidos por meio de um currículo, e é necessário que este documento esteja em consonância com o público ao qual a escola recebe. Ressalta-se a fala da PROF 6, quando salienta que o currículo é um conjunto de ideias estabelecidas pelo sistema para todas as escolas, mas o diferencial dessa escola, é tornar o currículo acessível a todos seus alunos, adequando a realidade de cada perfil de estudante. Acrescenta Ropoli (2010), dizendo que para que aconteça a inclusão é necessário que haja aprendizagem, e para isso é importante rever os nossos conceitos sobre currículo.

É fundamental que as mudanças voltadas para o currículo estejam atreladas ao projeto político da escola, e as objetivos que pretendem atingir. As adaptações devem ser realizadas com base no aluno, e nas necessidades que ele apresenta.

Nessa perspectiva, as adaptações curriculares compreendem as modificações a se realizar nos objetivos, conteúdos, atividades metodológicas para enquadrar-se mediante as diferenças individuais dos alunos (FIGUEIRA, 2011).

Para tanto, a seguir algumas falas de professores sobre o que entendem por adaptação de currículo. Sabe-se que os indivíduos são sujeitos singulares e possuem um desenvolvimento de aprendizagem diferente do outro, sendo assim, necessitam adaptar o currículo para atender todos os alunos sem sala de aula.

Percepções dos professores sobre o que entendem por adaptação de currículo:

São estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativas escolar as maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos (PROF 2).

Não é fugir do que está sendo trabalhando na sala comum, mas adequar os conteúdos e atividade para o aluno com TEA dentro de suas limitações (PROF 6).

Estratégias e critérios de atuação do docente (PROF 8).

Adaptar conforme os conhecimentos de cada um (PROF13)

O currículo é um documento importante, pois é por este instrumento que os

professores seguem para organizar seus conteúdos. Mas o currículo é voltado para todos os estudantes com objetivos a serem alcançados de forma geral, mas se um aluno possui limitações e dificuldades em determinadas ações, este currículo, não será útil para ele, necessitando de adequação para atender as peculiaridades existente. Nesse sentido, Heredero (2010), corrobora, dizendo que as Adaptações Curriculares de Acesso ao Currículo são modificações que ocorrem de uma forma gradativa que se organiza no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais, em resposta às necessidades individuais de cada aluno.

Dessa maneira, ele passa por organização a fim de obter os objetivos previstos com todos os alunos. Adequar o currículo ao aluno com NEE, não é construir outro currículo, é adequar os conteúdos aos níveis dos estudantes, dentro de suas limitações. Bianchi (2017), afirma que as adaptações curriculares assumem como uma das estratégias de inclusão, neste âmbito o objetivo é flexibilizar o currículo escolar de maneira a adequar os conteúdos conforme as necessidades do aluno, priorizando alguns elementos comuns, contudo exposto de uma forma que seja significativa e funcional ao aluno.

Nessa mesma linha de pensamento, Valle, Maia (2010), salienta que é necessário que o currículo tenha flexibilidade, mas isso não deve ser visto como apenas acrescentar conteúdos e modificar algumas atividades, é preciso que haja mudanças no currículo e na prática pedagógica e que essas mudanças estejam no projeto político pedagógico da escola, na perspectiva da educação de qualidade e igualitária. Assim Teodoro (2016), afirma que o professor precisa fazer as adaptações curriculares necessárias, para que o aluno com TEA aprenda como os demais alunos.

O professor utilizando essas adaptações, ajudará no processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com autismo.

- **Conhecimentos sobre adaptação de materiais**

Percepções dos professores sobre o que eles entendem por adaptação de materiais:

É de suma importância adaptar os recursos pedagógicos para melhor atender nossos alunos (PROF 3).

Recursos utilizados baseados nos conteúdos estudados que facilitem a compreensão (PROF 4).

Adaptar materiais é ir em busca de facilitar o ensino/aprendizagem de maneira que a criança com TEA não sintam-se excluída e que ele consiga assimilar o conteúdo (PROF 6)

É uma necessidade na medida em que amplia as condições dos alunos com deficiência de acompanharem os conteúdos e desenvolverem suas potencialidades individuais (PROF 12).

É evidente nas falas dos professores, quanto a importância de adaptar

os materiais para os estudantes, já que eles possuem necessidade e precisam compreender os conteúdos mais detalhado. É interessante a fala da PROF 6, pois é realmente isto que deve ser pensado, para que ele aprenda e seja incluso na sala de aula. Desta forma, o material pedagógico sendo adaptado propicia interação, autonomia e independências nas ações, e aprendizagem de conceitos, e a melhoria da autoestima e afetividade dos alunos (GÓES, 2008).

Os materiais para ser confeccionados precisam estar baseados nos objetivos a serem alcançados, se não estiver em consonância com isto, os materiais não terão uma base válida, pois não possuem fundamentos para sua utilização. Adaptação do material deve ser baseado no perfil e na limitação que o estudante apresenta, para assim, construir conforme o nível e costume do aluno, pois deve ser meio para viabilizar o ensino, e para isso, deve seguir o currículo e os objetivos.

Para tanto, ainda é necessário que todos os professores busquem realmente adaptar os materiais, para que os alunos possam efetivamente ser incluído no contexto escolar, e acima de tudo possa aprender o essencial para sua formação, caso contrário não acontecerá inclusão de verdade.

Quando o estudante apresenta dificuldade em determinada atividade, é necessário adaptar o material utilizado para que ele compreenda de forma mais clara, e acessível a sua compreensão, dessa maneira, é essencial organizar os materiais que são utilizados para não dificultar o empenho dele na atividade. Corroborando neste aspecto Sampaio (2018), dita que os professores precisam possuir conhecimentos básicos, para saber como incluir esse aluno em sala de aula, como adaptar os materiais pedagógicos, os conteúdos dos livros didáticos e ter orientações corretas para direcionar o seu trabalho docente na sala de aula.

No que concerne aos procedimentos para adaptar o currículo para pessoa com TEA, surgiram as seguintes respostas:

Não sei responder (PROF 1).

Ainda não, mas me interesso a conhecer, pois nossa escola recebe alunos autista e por ter pouca experiência com autista procuro sempre na internet maneiras de se trabalhar com eles (PROF 2).

Não sei responder (PROF 3).

Para crianças que não sabem o alfabeto, é importante utilizar alfabeto móvel ilustrado e música (PROF 4).

Sim, formar palavras com tampas, somar com números avulsos e desenhos (PROF 5).

O conhecimento que tenho é o de apenas trabalhar com pranchas de comunicação em uma sala de aula comum, no planejamento apropriar-me do conteúdo e procurar da melhor forma adaptar isso depende muito de aluno para aluno (PROF 6).

Não sei responder (PROF 9).

Não sei responder (PROF 10).

Não sei responder (PROF 11).

Não (PROF 12).

Não (PROF 13).

Sim. O plano de ensino individualizado (PROF 14).

Não sei responder (PROF 15).

Não sei responder (PROF 16)

Diante das respostas emitidas pelos participantes, pode-se perceber que parte significativa dos professores, não tiveram respostas sobre o assunto. Um dos professores citou o PEI, plano de ensino individualizado, no entanto ele não é um procedimento de ensino, é uma forma de incluir o aluno no contexto da sala de aula, utilizando os mesmos conteúdos, porém adaptado ao seu nível de ensino, conforme suas limitações, e tendo um acompanhamento direto individual.

Pode-se perceber, que os profissionais, tiveram dificuldade, pois muitos não conheciam nenhum procedimento. Assim, é evidente que há uma carência de conhecimento quanto a procedimentos a serem utilizados com os alunos com autismo, por isso a necessidade de todos buscarem novos conhecimentos acerca da inclusão e em especial sobre o autismo.

À medida que os educadores não possuem conhecimentos acerca dos procedimentos necessários para trabalhar com as especificidades dos estudantes, o aluno passa a não usufruir dos seus direitos garantidos constitucionalmente. Desta forma, é indispensável que haja conhecimento por meio dos professores, pois os alunos dependem do profissional para conseguir desenvolver suas habilidades e incluir-se no ambiente escolar.

Consoante a este pensamento, Santos (2017), diz que o professor deve entender e valorizar a diversidade como aspecto importante no contexto de ensino-aprendizagem. Além disso, precisa ser capaz de criar estratégias de ensino, adaptar atividades e conteúdo, não somente para alunos considerados especiais, mas para todos, que fazem parte da prática educativa, diminuindo, assim a segregação, evasão e o fracasso escolar.

É importante lembrar, que é necessário que o professor busque conhecimentos a respeito, para que o estudante seja incluído de forma integral. Pimentel e Fernandes (2014), destacam que professores de estudantes com TEA enfrentam dificuldades em saber quais conteúdos ensinar e quais os procedimentos de ensino são eficazes para essa população.

Por conta dessa falta de conhecimento, os professores possuem dificuldades para trabalhar e promover habilidades essenciais na criança, já que eles possuem comprometeros, o que acaba dificultando suas ações, sendo que precisam ser despertadas e realizadas e, para isso, é fundamental boas intervenções e meios que possibilitem esse desenvolvimento. Segundo Pimentel (2012), o professor com falta de conhecimento sobre as características próprias das deficiências, sem reconhecer os potenciais dos alunos, sem flexibilizar o currículo, são traços que levam a fatores

que viabilizam práticas pedagógicas distantes das necessidades educacionais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, percebe-se que os conhecimentos sobre currículo e adaptações curriculares por parte dos professores, foram restritas, tiveram certas dificuldades para falar sobre o assunto, e as respostas emitidas por eles, não deixa claro a compreensão destes elementos, desta maneira, eles necessitam compreender melhor o papel importante que tem para as crianças com necessidades, pois eles precisam de adaptações e um currículo flexível, e que esteja apto a sempre as mudanças que possam vir apresentar. Dessa maneira, o professor e a escola precisam buscar adaptar-se ao estilo de ensino do aluno, para que ele esteja incluído na metodologia da sala de aula, e tenha aprendizagem.

É importante acrescentar ainda que os docentes na maioria das vezes pensam que adaptar é apenas utilizar algumas vezes nas metodologias e em algumas atividades a adaptação. De certa forma, pode acontecer de adaptar apenas algumas atividades, mas isso depende do aluno, ele que vai dizer a partir do seu desenvolvimento, se ele precisa ou não de novas adaptações. Se possuem um bom desenvolvido, capacidades e habilidades bem estruturadas, estimuladas, já que possuem compreensão e domínio para execução de determinadas tarefas, no entanto isso deve ser avaliado conforme o desenvolvimento do discente.

Em se tratando de adaptar materiais, nota-se que eles compreendem a importância destes recursos, para o processo de aprendizagem dos conteúdos por parte da criança com autismo, desta forma, os profissionais precisam conhecer as especificidades de seus alunos, e adaptar mediante suas necessidades, e utilizar estas adequações conforme os objetivos a serem alcançados.

Cada ser humano é diferente, e em se tratando de aprendizagem também, sendo assim, a aprendizagem é adquirida de forma individual, gradativamente, conforme ritmo e desenvolvimento de cada um. Sendo assim o professor, entendendo estas particularidades, busca estratégias metodológicas para promover o progresso e desenvolvimento dos estudantes.

Por esse motivo, é importante que os professores estejam cientes do desenvolvimento e das capacidades dos alunos, para poder intervir da melhor maneira, e utilizar recursos próprios e específicos para a necessidade de cada um, utilizando de adaptações conforme a carência do estudante.

Por tanto, o trabalho busca conhecer os conhecimentos que os professores possuem acerca da adaptação curricular, e seu papel no processo de inclusão e aprendizagem de estudantes com NEE e reflitem sobre a importância da formação

continuada como meio de obter novos conhecimentos, novas estratégias de ensino, para assim, intervir da melhor maneira no desenvolvimento do aluno com TEA.

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.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Associação Brasileira de Psiquiatria. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível: <<https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/ManualDiagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%A1stico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2019.

BARBOSA, A. M. et al. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In: **XI Congresso Nacional de Educação Educere**, 2013.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular**: desafios e possibilidades. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2017.

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.

CRUZ, M. C. Simione. Método teacch: bases filosóficas e conceituais. Semana pedagógica. Secretaria da Educação, Paraná, 2018.

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.

DYNIEWICZ, A. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2. ed. São

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo, 2011.

FILHO, J. B.; LOWENTHAL, R. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinar idade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p.125-138.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÓES, Ricardo Schers de. **O material pedagógico adaptado como ferramenta e não como fim**: uma reflexão a respeito da inclusão de pessoas com deficiência neuromotora, 2008.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas**: contribuições psicopedagógicas. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol Commun Res**, v. 19, n. 2, p. 171178, 2014.

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.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAMPAIO, L. M. T. **Formação do professor na educação inclusiva e TEA**. V Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID90_15092018132151.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

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.

SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO, Rui. **Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam**. Fonte: Assistiva - Tecnologia e Educação, 2010.

SILVA, Karla F. W. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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.

TEODORO, G. C.; GODINHO, M. C. S.; HACHIMINE, A. H. F. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental**. Research, Society and Development, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2016.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Data de aceite: 31/01/2020

Heronita Maria Dantas de Melo

Doutora em Educação

Faculdade Osman da Costa Lins - FACOL

Vitória de Santo Antão – Pernambuco

heronita1@yahoo.com.br

RESUMO: As práticas docentes quanto ao ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização e letramento é relevante, pois ler e escrever são fundamentais para se viver bem em sociedade. Isso nos faz repensar como as escolas e seus professores das séries iniciais do Ensino Fundamental estão criando estratégias com sequências didáticas, para alfabetizar os alunos através de práticas sociais de letramento. Isso não acontece de forma distinta, pois um depende do outro para um efetivo desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural. Para atender nossa proposta de pesquisa, fizemos em um primeiro momento um diagnóstico através de um pré-teste de leitura com duas turmas do 2º ano e duas turmas do 3º ano de cada escola pesquisada, Colégio Municipal 3 de Agosto, zona urbana e Escola Municipal Duque de Caxias, zona rural em Vitória de Santo Antão, Pernambuco, no início do ano letivo de 2014. No final do mesmo ano aplicamos um pós-teste para investigar

se havia diferenças de aprendizagem ou não, quanto aos alunos que já liam e tinham uma compreensão leitora, em ambos contextos e aqueles que ainda não conseguiam dominar essas competências. Após o pré-teste, fizemos também duas observações diretas com cada docente das escolas pesquisadas, totalizando dezesseis observações nas duas escolas, para verificar as práticas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização e letramento. É necessário ao professor ter competências e estratégias didático-pedagógicas para conseguir um trabalho consistente e facilitador nas etapas necessárias do ensino-aprendizagem da escrita, levando em consideração as diferenças que existem na criança em seu processo de aprender, sua escolarização e o nível em que ela se encontra, tanto lexical como fonológico. Dessa maneira, nosso objetivo foi analisar as práticas docentes de leitura e escrita nas séries iniciais no processo de alfabetização e letramento. A análise global dos resultados apurados sugere que as diferenças não estão nos contextos urbano e rural, mas nas práticas dos professores que devem ser contextualizadas com as distintas realidades em que se encontram os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Letramento, Práticas Docentes, Leitura, Escrita.

ABSTRACT: The teaching practices towards

the teaching of reading and writing in the process of literacy and education are relevant, because reading and writing are basic to living well within society. This makes us rethink how schools and their teachers from the initial series of Elementary School are creating strategies with didactic sequences to alphabetize students through social literacy practices. This does not happen in a distinct way, since one depends on the other for an effective linguistic, cognitive, social and cultural development. In order to meet our research proposal, we did at first a diagnosis through a pre-test a ding with two classes of the 2nd year and two classes of the 3rd year of each school surveyed, 3 de Agosto Municipal School, urban zone and Duque de Caxias Municipal School, rural area in Vitória de Santo Antão, Pernambuco, at the beginning of the 2014 school year. At the end of the same year we applied a post-test to investigate whether or not there were differences in learning, regarding students who could already read and had a reading comprehension in both contexts and those who still could not master these competencies. After the pre-test, we also made two direct observations with each teacher from the schools surveyed, totaling sixteen observations in the two schools, to verify the teaching-learning practices of reading and writing in the literacy and education process. It is necessary for the teacher to have didactic-pedagogical strategies and skills to achieve a consistent and facilitative work in the necessary stages of teaching-learning of writing, taking into account the differences that exist in the child in his / her learning process, his / her schooling and the level at which s/he is, both lexical and phonological. Thus, our goal was to analyze the teaching practices of reading and writing in the initial series in the process of literacy and education. The overall analysis of the results suggests that the differences are not in the urban and rural contexts, but in the practices of the teachers which must be contextualized with the different realities in which the students are.

KEYWORDS: Education, Literacy, Teaching Practices, Reading, Writing.

1 | INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever é fundamental para que o homem tenha condições de viver bem em sociedade, com respeito, dignidade, autonomia e conhecedor dos seus direitos e deveres. Partindo desta concepção, os professores das séries iniciais têm uma grande responsabilidade no ensino da leitura e da escrita de seus alunos, pois é a partir daí que se inicia o processo de alfabetização, não apenas para que eles descubram as letras e as palavras “no modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de comunicação e expressão, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural” (COLELLO, 2004, p.110).

As perspectivas sociais e culturais neste século XXI têm transformado a leitura e a escrita em novos paradigmas, com novas práticas, em que o letramento está associado à alfabetização. Conforme Caldin (2003, p.52): “Pela leitura, o ser

humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo”. Assim, a leitura segundo Caldin (2003) proporciona a partir da escrita, oportunidades de aprendizagem autônoma e colaborativa, para que o homem conquiste sua cidadania e tenha uma vida digna socialmente.

Essa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais no município de Vitória de Santo Antão, Pernambuco, uma na zona urbana, Colégio municipal 3 de Agosto e a outra na zona rural, Escola Municipal Duque de Caxias, com quatro turmas e quatro docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental de cada escola, para analisarmos as práticas de leitura e escrita desses professores em sala de aula no processo de alfabetização e letramento.

O nosso interesse pelas séries iniciais é que toda formação do estudante dependerá do seu processo de alfabetização e letramento e isso dependerá não somente de políticas pedagógicas bem estruturadas, mas também, das práticas docentes na formação da criança, para melhores perspectivas de um aprendizado da leitura e da escrita significativos.

Destacamos a relevância das práticas docentes de leitura e escrita nas séries iniciais, pois as crianças nesse processo de ensino e aprendizagem percorrem várias etapas para serem alfabetizadas, como nos afirmam Ferreiro & Teberosky (1999, p.217) com as diferentes fases da escrita em que a criança apresenta em cada fase sua evolução, Sim-Sim (2009, p.13) com as relações entre os sons e os grafemas e Soares (2016a, p.38) com as facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística envolvidas na alfabetização,

A alfabetização e o letramento (termo do português do Brasil equivalente a “literacy” e “literacia”) estão interligados, mesmo que cada um tenha suas especificidades. Por isso Soares (2016a, p.35), pesquisadora atuante na área da alfabetização, sugere que os professores alfabetizem letrando, proporcionando práticas sociais em que o letramento se faz presente no cotidiano das pessoas, a fim de que as crianças usem na escola o que aprenderam socialmente e desenvolvam competências de leitura e escrita, que assegurem sua participação na sociedade. Quando o professor alfabetiza letrando, como refere Soares (2016a), as crianças aprendem em um contexto, de forma não fragmentada, sem se prender apenas a um método para alfabetizar seus alunos.

É seguindo esses princípios que surge um novo momento na alfabetização com o “letramento”, mas Kleiman (2005, p.19-20) refere que o conceito de letramento surgiu mais cedo, desde quando Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista.

2 | PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

A leitura torna-se um hábito na vida das pessoas quando elas são estimuladas desde a infância. O mesmo acontece com a escrita, quando as crianças começam muito cedo a pegar um lápis e a riscar e a ver o resultado do que fizeram. Isso para elas tem um significado real da palavra que elas querem escrever, pois “antes do ensino formal, os aprendizes de leitor já percorreram, desejavelmente, um longo caminho de enamoramento com a linguagem escrita” (SIM-SIM, 2009, p.15).

Quanto às crianças que não vivem em ambientes letrados, que não são estimuladas à leitura e à escrita antes de seu ingresso na escola, torna-se mais difícil haver o mesmo interesse em aprender a ler e escrever que naquelas que vivem em contato contínuo com materiais escritos. Por conseguinte, essas crianças necessitam de uma maior atenção dos professores em suas práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem, para proporcionar melhores condições de aproveitamento no início do processo da alfabetização.

O professor das séries iniciais tem relevante papel nesse processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, pois aprender a ler e a escrever não é tarefa fácil. Segundo Colello (2016, p.8) “o uso da língua escrita em múltiplas tarefas deveria fazer parte das práticas de ensino já no início do (e progressivamente no) processo de escolaridade”.

A leitura está presente em todos os momentos da vida do ser humano como um ato social e político de cidadania. Para Solé (2016, p.1) a “leitura não é só um meio de adquirir informação: ela também nos torna mais críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas”. Também Freire (2003, p.44) refere que a leitura “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”. Pode-se perceber que as concepções de Freire (2003) e as de Solé (2016) sobre leitura são similares quanto à preparação dos estudantes para serem envolvidos em uma leitura crítica, autônoma, de quem sabe realmente tomar decisões e formar opiniões fundamentadas – a leitura não apenas para decodificar, mas para promover perspectivas de confiança e autonomia em relação ao que leu.

Ensinar a ler e a escrever requer do professor alfabetizador competências e habilidades quanto ao sistema alfabético e às convenções linguísticas necessárias para uma aprendizagem significativa, não apenas em ensinar as letras do alfabeto, fazer exercícios de prontidão, mas conhecer que “a capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da habilidade do sujeito em ‘somar pedaços de escrita’, mas, antes disso, de compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade” (COLELLO, 2004, p.27).

A construção da escrita infantil passa por várias etapas, em que o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental necessita ter competência para saber

acompanhar a sua evolução. É necessário criar possibilidades que venham contribuir para o sucesso escolar, através do respeito à criança e às devidas etapas nesse processo, que poderá ou não evoluir, dependendo de como ela for conduzida nesse momento tão importante de sua alfabetização.

Numa primeira fase, a criança passa por várias etapas construindo seus saberes que acontecem de forma gradativa do pré-silábico ao alfabético. Por isso, o professor alfabetizador necessita em suas práticas diárias desenvolver estratégias com sequências didáticas, que sigam essa linha de evolução sem interromper esse processo, que é muito importante na aquisição da leitura e da escrita, já que “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2001, p.31).

Independentemente da questão dos métodos preferenciais para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, importa ter presente que o professor tem de conhecer o contexto de seus alunos. Como afirma Sim-Sim (2002, p.15), “não há uma via única para ensinar a ler todas as crianças, o que significa que não é o método, mas sim o docente, que marca a diferença no sucesso da aprendizagem da leitura”.

3 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O período de alfabetização é o mais importante na vida escolar da criança, pois é o momento da descoberta, da transformação. O professor que trabalha com as séries iniciais necessita valorizar esses momentos, partindo das várias leituras e escritas que a criança inventa sem ainda nem decifrar as letras do alfabeto, mas que servem de caminho no processo de alfabetização, porque a partir daí os professores podem utilizar estratégias de ensino que “estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (SOARES, 2016a, p.331).

O processo de alfabetização é complexo, “tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos)” (SOARES, 2016b, p.24), que são relevantes para o bom desenvolvimento cognitivo e sociocultural das crianças nas séries iniciais.

Essa questão da alfabetização e do letramento nos faz repensar como as escolas brasileiras e seus professores das séries iniciais do Ensino Fundamental estão criando estratégias com sequências didáticas, para alfabetizar os alunos através de práticas sociais de letramento. É preciso revisitar essas práticas dos professores para que ações imediatas alfabetizadoras estejam presentes, utilizando contribuições da investigação em linguística, a interação e o contexto sociocultural para uma aprendizagem significativa. (SOARES, 2016a, p.28-29)

A alfabetização ganha um sentido diferente do modelo tradicional, quando o professor alfabetiza letrando, pois, segundo Colello (2007, p.29) a criança descobre, aprende e usa a escrita socialmente. Dessa maneira, a alfabetização passa a ter outro sentido, porque as crianças iniciam as práticas sociais de letramento para serem alfabetizadas.

São as práticas de leitura e escrita que fazem o homem utilizar meios que facilitem sua comunicação, com informações que acontecem e que são vivenciadas na rua, no trabalho, em casa, ou em qualquer outro lugar, onde essas práticas podem ser utilizadas e dão suporte para uma melhor interação uns com os outros. Kleiman (2005, p.5-6) se refere a letramento como:

[...] um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana: no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas; no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados; no serviço público, informando ou orientando a comunidade.

É fundamental que as crianças – e mesmo as pessoas que não foram alfabetizadas quando crianças – tenham esse acesso e se apropriem do sistema convencional da leitura e da escrita, que são princípios básicos na alfabetização, mas também devem ser valorizadas as práticas sociais e culturais de letramento, tendo sempre em conta que as crianças que vivem na zona rural têm um contexto social diferente das que vivem na cidade e, por isso, necessitam de práticas de letramento que contemplem as especificidades do seu contexto.

4 | METODOLOGIA

Como nossa pesquisa, trata-se das práticas docentes no ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização e letramento dos alunos, fizemos em um primeiro momento um diagnóstico com as turmas investigadas, através da realização de um pré-teste de leitura com os alunos de cada professora em ambas as escolas e já citadas anteriormente, uma na zona urbana, Colégio Municipal 3 de Agosto e a outra na zona rural, Escola Municipal Duque de Caxias no início do ano letivo de 2014 e um pós-teste no final do mesmo ano, para investigar se havia diferenças de aprendizagem ou não, quanto aos alunos que já liam e tinham uma compreensão leitora em ambos contextos e aqueles que ainda não conseguiam dominar essas competências.

Para a elaboração desse teste de leitura recorreremos à versão adaptada do texto original de Sucena & Castro (2009) “O Til: Teste de idade de leitura”, que nos deu uma direção confiante para efetivação do nosso trabalho de pesquisa com os alunos dos referidos professores pesquisados.

Aplicamos o pré-teste e o pós-teste em dias alternados com os alunos do 2º e 3º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental nas referidas escolas dos contextos urbano e rural. Seguimos as orientações de Sucena e Castro (2009, p. 101-103), quanto à elaboração das questões e determinamos 30 questões no pré-teste que foram semelhantes no pós-teste. Dessa maneira, tivemos mais condições de investigar como os alunos estavam quanto às competências da compreensão leitora no início do ano letivo e, se houve um desenvolvimento nessa competência no decorrer do ano.

Após o pré-teste fizemos dezesseis observações diretas com os professores pesquisados. Para sistematização de nosso trabalho de pesquisa realizamos duas observações com cada professor de cada escola pesquisada, para verificar as práticas docentes no ensino-aprendizagem da leitura da escrita no processo de alfabetização e letramento.

Essas observações foram relevantes em nossa pesquisa, pois serviram como base para analisarmos como os professores exercitavam suas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

3.1 Caracterização da amostra

Realizaram o teste 205 alunos. Destes, realizaram o pré-teste e o pós-teste 140 alunos (os demais realizaram apenas um dos testes, tendo estado ausentes num dos dias em que decorreram os testes). Foram constituídas duas subamostras, a dos alunos da escola da zona urbana e a dos alunos da zona rural. Quanto ao número de alunos, estas subamostras têm tamanho idêntico: 52,2% dos alunos é do meio urbano e 47,8% é do meio rural:

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Urbana	107	52,2	52,2
Válido Rural	98	47,8	47,8
Total	205	100,0	100,0

Quadro 01 - Distribuição dos alunos por zona

Quanto ao ano de escolaridade, a maior parte dos alunos participantes frequenta o 3º ano, correspondendo a 58,5% do total:

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
2º ano	85	41,5	41,5
Válido 3º ano	120	58,5	58,5
Total	205	100,0	100,0

Quadro 02 - Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

Considerando apenas os alunos que participaram nas duas fases de realização do teste, 140 alunos, conclui-se que as subamostras rural e urbana são idênticas quanto ao número de alunos no total e em cada um dos anos:

		Ano de escolaridade		Total
		2º ano	3º ano	
Zona	Urbana	34	34	68
	Rural	32	40	72
Total		66	74	140

Quadro 03 - Distribuição dos alunos por zona e ano de escolaridade – 140 alunos, com pré- e pós-teste

Nas observações de aulas, procuramos analisar como esses professores ministravam suas aulas e se suas estratégias de ensino estavam de acordo com as experiências e o contexto sociocultural em que seus alunos estão inseridos, privilegiando a alfabetização e as práticas sociais de letramento em evidência nas mais diferentes esferas do cotidiano deles.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das notas obtidas pelos 140 alunos que realizaram os dois testes revela desde logo uma subida significativa do pré- para o pós-teste¹, sendo esta diferença mais acentuada na zona rural – com efeito, na zona urbana, a média das notas do pós-teste é 11,4% superior à do pré-teste.

Zona		N	Mínimo	Máximo	Média
Urbana	Nota pré-teste (%)	68	,0	96,7	56,225
	Nota pós-teste (%)	68	,0	96,7	67,598
	N válido (de lista)	68			
Rural	Nota pré-teste (%)	72	3,3	100,0	47,176
	Nota pós-teste (%)	72	,0	100,0	67,269
	N válido (de lista)	72			

Quadro 04 - Notas dos alunos por zona – pré- e pós-teste

Ao aprofundar a análise, distinguindo os resultados do 2º e do 3º ano, verificou-se que foi entre os alunos do 2º ano que se registraram as médias mais elevadas

¹ Considerando todos os testes realizados pelos 205 alunos que participaram neste estudo, verificou-se que no pós-teste, aplicado no final do ano letivo, as notas superaram, em média, 16,1% as do pré-teste, tendo-se registrado a nota média de 49,7% no pré-teste, realizado por 162 alunos, e a média de 65,8% no pós-teste, realizado por 180 alunos.

Para facilitar a leitura da análise, na discussão dos resultados apresentam-se os valores com arredondamento a uma casa decimal. Para a análise estatística dos dados recolhidos, utilizou-se o software IBM SPSS 22 (idioma PT- BR).

no pós-teste, sendo essa diferença mais acentuada entre os alunos da zona rural – enquanto na zona urbana a média dos alunos do 2º ano foi superior à do 3º ano apenas em 0,3%, a média do 2º ano na zona rural foi 15,6% superior à dos alunos do 3º ano.

Nas observações de aulas, percebemos que os professores pesquisados da zona rural e da zona urbana exerciam suas práticas docentes com atividades de leitura e escrita de acordo com as experiências e o contexto sociocultural em que seus alunos estavam inseridos. No entanto, os docentes da zona rural ministraram aulas mais dinâmicas no processo de alfabetização, utilizando o lúdico ao realizarem as rodas de leitura e as produções escritas, com temas atuais em que os alunos traziam à sala de aula suas experiências do dia a dia.

6 | CONCLUSÃO

As práticas docentes de leitura e escrita devem ocorrer na escola como esteios fundamentais no processo de alfabetização e letramento – dois conceitos que, apesar de diferentes, não caminham sozinhos. Ser alfabetizado não garante uma condição que corresponda às demandas da sociedade nos dias atuais, pois a alfabetização tem como resultado que o indivíduo seja capaz de ler e escrever, enquanto do letramento resulta o domínio das práticas sociais de leitura e escrita (cf. SOARES, 2003).

Para dar sustentabilidade à nossa pesquisa, recolhemos e analisamos dados relativos ao desempenho de alunos do 2º e 3º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental quanto às competências de compreensão leitora. Realizamos um pré-teste de leitura, no início do ano letivo de 2014, nas escolas da zona urbana e da zona rural, referidas anteriormente, como diagnóstico para apurar se havia entre esses estudantes diferenças no domínio da leitura e da compreensão leitora. Na análise dos resultados do pré-teste, não houve diferenças significativas entre os alunos do 2º e 3º anos, apesar de os alunos do 3º ano da zona urbana terem alcançado melhores resultados do que os alunos do 3º ano da zona rural, todavia, não se evidenciaram diferenças relevantes.

No final do mesmo ano de 2014, realizamos, com essas mesmas turmas e os mesmos alunos, um pós-teste para apurar se havia diferenças decorrentes do contexto sociocultural e das práticas docentes, quanto ao domínio da leitura e da compreensão leitora desses alunos. Assim, constatamos que no pós-teste, aplicado no final do ano letivo, os alunos do 2º ano da zona rural tiveram melhores notas que os alunos do 2º ano da zona urbana, enquanto os alunos do 3º ano da zona urbana conseguiram ter melhores notas que os alunos do 3º ano da zona rural.

Com as diferenças de resultados no pós-teste de leitura dos alunos do 2º ano

da zona rural e o 3º ano da zona urbana, que obtiveram melhores notas que o 2º ano da zona urbana e o 3º ano da zona rural, concluímos, em nossa análise, que não são as localidades, urbana e rural, que tiveram diferentes resultados nas notas do pós-teste, mas a realidade das possíveis práticas docentes dos professores dessas turmas, que conseguiram diferenciar o percentual nas notas quanto ao domínio da leitura e da compreensão leitora. A análise global dos resultados apurados sugere que as diferenças não estão nos contextos urbano e rural, mas nas práticas docentes que devem ser contextualizadas com as distintas realidades em que se encontram os alunos.

Quanto às dezesseis observações realizadas em sala de aula com os docentes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, constatamos que em ambas as zonas, rural e urbana, os professores utilizaram estratégias que contemplavam as experiências e à realidade sociocultural dos alunos. Todavia, os docentes da zona rural conseguiram fazer um trabalho mais sistematizado, trazendo o cotidiano dos alunos que vivem no campo, envolvendo-os em atividades de leitura e escrita conforme as experiências e a realidade deles.

Os professores necessitam de práticas que valorizem em sala de aula o letramento nas práticas sociais do cotidiano dos alunos. Esta aposta poderá promover nos docentes maior responsabilidade sobre a aprendizagem dos seus alunos, como também uma reflexão acerca de como estão ensinando e a quem estão ensinando, seja nas escolas da zona urbana ou da zona rural.

REFERÊNCIAS

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. IV Congresso Ibero-Americano Educaredes. Internet. Disponível em: http://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em 30/01/2015. 2006.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura da literatura infantil**. *Encontros Bibli: Revista eletrônica de Bibliotecologia e Ciência da Informação*, 15 (8), 47-58. 2003. Internet. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.../5235> Acesso em 24-01-2015.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização em questão**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A Construção do Conhecimento no Ensino da Língua escrita: da teoria à prática**. Revista Internacional d'Humanidades, 13 ESDC/ Univ. de Barcelona. 2007. Disponível em <http://www.hottopos.com/rih13/silva.pdf>. Acesso em: 12-11/2016.

_____. **Alfabetização ou alfabetização digital? International Studies on Law and Education**, 23. Disponível em: www.silviacollelo.com.br/itens-com-miniatura/ih7pf3n75/alfabetizacao-ou-alfabetizacao-digital. Acesso em: 12-12-2016.

FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna. 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Col. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel – Centro de professores do Instituto de estudos de Linguagem. Unicamp. 2005.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura: a decifração.** Lisboa: PNEP. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev./Mar./Abr. n.º 25. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26.^a Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG. De 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em 02-02-2015 em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em 02-02-2015.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016a.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6.^a ed. São Paulo: Contexto, 2016b.

SOLÉ, Isabel. Entrevista a Rodrigo Ratier: “Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias”. 2016. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias> Acesso em 20-10-2016.

SUCENA, Ana & CASTRO, São Luís. **Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: Teste de idade de leitura.** 2.^a ed. Coimbra: Almedina. 2009.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA

Data de aceite: 31/01/2020

Nereda Lima de Carvalho

Acadêmica do 5º período do curso de Pedagogia.
Facimp- Wyden. neredagomes.linda16@gmail.com

Cleres Carvalho do Nascimento Silva

Professora Mestre do Curso de Pedagogia.
Facimp- Wyden. carvalhoscar@outlook.com

Hávila Sâmua Oliveira Santos

Professora/ Intérprete de Libras no curso de Pedagogia na Facimp Wyden- havilasamuaitz@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo averiguar a relevância das práticas pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa para surdos numa perspectiva bilíngue, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua materna utilizada pelos surdos como meio de comunicação e a Língua Portuguesa na modalidade escrita contemplada como segunda língua. Os dados foram coletados por meio de aplicação de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas aplicando com três professores na escola Bilíngue para Surdos na cidade de Imperatriz-Ma. A análise dos dados coletados pautou-se na abordagem de análise descritiva mediante os referenciais teóricos utilizados que abordam a temática como QUADROS (1997), GOLDFELD (2002), HONORA (2014),

e a Lei nº 10.436/02 que rege a educação dos Surdos a partir do Decreto nº 5.626/05 dentre outros. Diante desse estudo constatou-se que professores entrevistados desenvolvem práticas pedagógicas condizentes com os aportes teóricos, utilizando de recursos e metodologias específicas no ensino de Língua Portuguesa para surdos em adaptação materiais contribuem para seu conhecimento alunos surdos.

1 | INTRODUÇÃO

Sabemos que oportunidade ter educação era privilégio só poucos podia estudar, uma forma de exclusão, mas a partir processo luta conseguir democrático da escola começa mudar concepção da sociedade, então os direitos humanos cidadania auxiliar impulso provocar mudança paradigma educacional. Especificamente na educação dos surdos passou muitos anos sofrendo sem educação qualidade, mas depois percebeu comunidade surda tem como peculiaridade comunicativa e uma língua própria de mediação para aprendizagem segunda língua, no caso, Língua Portuguesa.

Desse modo, esse trabalho teve problema proposta seguinte para investigação: Quê

práticas pedagógicas o professor utiliza para o Ensino de Língua Portuguesa com alunos surdos de educação infantil na escola Bilíngue em Imperatriz-Ma?

E sob essa perspectiva buscou averiguar a relevância das práticas pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa para surdos numa perspectiva bilíngue, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua materna utilizada pelos surdos como meio de comunicação e a Língua Portuguesa na modalidade escrita contemplada como segunda língua. Bem como os objetivos específicos: Conhecer as práticas pedagógicas dos professores realizadas em sala de aula; Entender como ocorre o processo de aprendizagem de uma segunda língua do aluno surdo por meio das práticas pedagógicas e Descrever as práticas pedagógicas, analisando a coerência das mesmas baseadas nos documentos referenciais da metodologia visual.

O artigo estrutura-se em: 1 Fundamentação Teórica; 2 Metodologia; 3 Análise dos resultados; 4 Considerações Finais e Referências.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Contexto histórico da Educação dos Surdos: da Antiguidade aos dias atuais

Para conhecer e refletir sobre a educação dos surdos atualmente, é necessário fazer uma retrospectiva pelas raízes da história desse povo. O histórico sucedeu vários impactos marcantes caracterizados por mudanças, crises, conflitos, mas acontecimentos que trouxeram muitas oportunidades.

A sequência e o fato histórico para surdos são registrados em quatro períodos: Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Desde a antiguidade, os Gregos e Romanos não consideravam o deficiente auditivo como ser humano pois, acreditavam que a fala era resultado do pensamento. Na idade Média, a igreja católica teve o papel “fundamental” na discriminação dos surdos. Pois, se o homem era imagem e semelhança de Deus, então, os deficientes não se encaixavam nesse perfil.

Desse modo, os surdos eram proibidos de herdar as propriedades, casar-se, votar, também não tinha direito a escolarização e não eram bem aceitos pela família (HONORA,2014). No século XVI o surgem os primeiros educadores de surdos: Gerolamo Cardano, Italiano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita, e que era um crime não instruir um surdo-mudo. Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos (HONORA,2014).

Ponce de Leon usava como metodologia a datilologia, escrita e oralização. Foi ele criou escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na

época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos (HONORA, 2014).

Uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de “Sinais metódicos”. Abade Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para os surdos “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e treinou inúmeros professores para surdos (GOLDFELD, 2002).

O tempo passou e em 1880 educadores de vários países se reuniram em Congresso Internacional de Milão na Itália que, iriam decidir o melhor método para a educação dos surdos. E foi decidido a proibição do acesso a língua de sinais na educação dos surdos, os mesmos resistiam a imposição da língua oral. O método oral foi considerado como o adequado na educação dos surdos, e a utilização da língua de sinais foi radicalmente proibida por quase 100 anos. (HONORA, 2014).

A concepção do oralismo puro causou impacto em todo o mundo com relação à educação desses surdos, uma vez que, esse congresso “foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área da surdez, todos defensores do oralismo puro” (LACERDA, 1998, p.69). Não tendo êxito eis que surge a filosofia educacional da “Comunicação Total” que consiste a método e todos os modelos linguísticos, gestos, língua de sinais, fala, leitura, orofacial, manual e leitura escrita.

Diante dos modelos educacionais anteriormente citados nota-se que os êxitos não foram o esperado. Então, eis que surge a proposta bilíngue. Uma educação primordial ao acesso da criança surda à sua Língua materna, Libras (Língua Brasileira de Sinais), sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta estimulada pelo contato com comunidade surda.

Em 1855 e 1857, o Eduardo Huet, professor surdo com experiência em Paris, chega ao Brasil com ajuda do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas. Após foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro (Brasil), o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, e assim começa “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). (PIMENTA E QUADROS, 2009).

2.2 Breve considerações sobre a Educação Bilíngue e a Língua Brasileira de

Sinais (LIBRAS)

Diante de muita luta e imposição de uma educação majoritária (ouvintes) chegou ao reconhecimento pela Lei brasileira nº 10.436/2002 da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como Língua oficial. Dessa maneira, abriu o caminho para a educação bilíngue para os surdos e a aceitação da existência de uma “cultura surda”.

“Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo.” (SALLES, 2004, p.43)

A partir da compreensão do termo bilíngue se alfabetizado em duas línguas (Libras e Português na modalidade escrita), o que se propõe como forma de ensino para a aquisição da segunda língua, que para o sujeito surdo é a Língua Portuguesa, é a forma escrita da língua ensinada a partir de sua língua materna para criança surda, facilitando o processo de aprendizagem que serve de apoio para a leitura e compreensão do mundo. A relevância e o professor devem responsável por ensinar a incentiva, que as materiais, métodos e específicos de utilização o necessário, como ensino de língua portuguesa em criança surda a aprender e escrever, na ter base em processo para surdos

A possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue permitirá refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem e ao mesmo tempo se negam as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) (SKLIAR, 1999, p.8)

A educação bilíngue recebe focada e valoriza para surdos, a formação continuada dos professores e de todos envolvidos com o ensino em bilíngue, o professor se seja este ouvinte ou surdo dever profissional em escola no respeito de diversidade e sobre a educação bilíngue para surdos, o aluno surdo deve aprendizagem e cognitivo nas estratégias de ensino, os materiais e as condições de ensino da língua são fatores fundamentais para o bom desenvolvimento do aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos.

O ensino e uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na educação dos surdos, é imprescindível para o seu desenvolvimento, construção da sua identidade, autonomia, relações interpessoais, além da comunicação com o mundo. A aquisição

da língua portuguesa faz parte do adaptado e aprendiz, e o domínio dela estabelece uma relação entre a língua e a sociedade, que se constitui pela maioria para a grande luta da comunidade surda é a proposta da educação bilíngue da educação dos surdos. Essa proposta tem como objetivo uma educação de qualidade, onde os conteúdos são ensinados na primeira língua do surdo (L1) – Língua de Sinais – LIBRAS e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). (QUADROS, 1997).

A língua é transmitida ao surdo de maneira natural e é por meio da língua que estabelece o quanto se consegue compartilhar e estar inserido na sociedade na cultura. A experiência de vida modificada pela Língua de Sinais torna-se uma experiência visual de mundo e produz manifestações culturais próprias que ocorrem no contato diário e constante com seus pares linguísticos.

Existe uma necessidade real da manutenção das escolas bilíngues para os alunos surdos para que ocorra a verdadeira inclusão deles na sociedade, pois é na escola bilíngue que se asseguram as condições necessárias a uma educação de qualidade. Para que o surdo possa se constituir como sujeito, há a necessidade da presença de seus pares linguísticos no seu processo de aquisição da língua e de conhecimento do mundo.

É mister ao ouvinte brasileiro usuário da língua portuguesa usar sua língua majoritária, o português, porém o sujeito surdo necessita se apropriar primeiramente de sua língua materna, a Libras, ou seja para o surdo se apropriar da língua portuguesa na modalidade escrita se faz necessário que o mesmo absolva conhecimentos através de seu campo de visão com o uso da língua de sinais como primeira língua, para posteriormente apreender a língua portuguesa como segunda língua para que haja um aprendizado eficaz. Contudo, para que o ensino se torne eficaz ao aluno surdo é preciso que haja adaptações curriculares que atendam às especificidades do indivíduo surdo, e isso ocorre num ensino bilíngue nas séries iniciais do ensino fundamental que é a base para aquisição da linguagem.

2.3 Práticas pedagógicas necessárias no ensino de português para surdos

Segundo Ribeiro (2013, p. 51) “As teorias pós-críticas do currículo apresentam o currículo multiculturalista, que revela a riqueza de conhecimentos existentes na relação com o outro e a importância delas para a formação de sujeitos tolerantes às diferenças”, ou seja, o currículo deve apresentar adaptações que atendam às diferenças culturais, e à realidade de cada aluno.

Para alcançar objetivos na aprendizagem de alunos surdos na mais tenra idade é preciso desenvolver estratégias e recursos visuais e objetos concretos que facilitem a absorção do conhecimento de forma mais clara e mais próxima da realidade, pois o surdo precisa “ver” para conhecer, e com base em pesquisas e

práticas já desenvolvidas, percebe-se que os resultados são satisfatórios quando se faz uso dos atributos linguísticos visuais para posteriormente fazer a aplicabilidade da leitura e escrita na língua portuguesa. De acordo Ribeiro (2013, p.110)

A visão possibilita ao surdo vivenciar experiências que favorecem seu amadurecimento intelectual e sua autonomia social. Sendo assim, ao definir os objetivos educacionais, o professor precisa ter domínio das peculiaridades que constituem o sujeito surdo em sua língua, cultura, identidade e cognição.

O processo mais consciente da aquisição da leitura e escrita, isto é, a etapa mais meta-lingüística deste processo, é muito importante para o aluno surdo. Diante sobre a língua por meio da própria língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança que são elementos importantes do processo educacional.

Ler e escrever em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramatical e comunicativa das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita em a surda capaz de reconhecer os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de conhecimento para a escrita.

3 | METODOLOGIA

Este artigo segue uma abordagem qualitativa, pois conforme Gil (2002) possibilita ao pesquisador estudar com maior profundidade a problemática e a valorização do contato direto da situação estudada, permitindo analisar a individualidade e seus múltiplos significados.

Como instrumento para a coleta dos dados foi utilizado um questionário aberto e fechado contendo seis questões a serem aplicadas aos sujeitos da pesquisa tendo em vista que, Gil (2002) afirma que afirma que, essas técnicas são bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa pensa, sente, deseja, bem como a respeito de suas explicações.

O estudo foi realizado na escola municipal de Educação Bilíngue para Surdos localizada na Rua Henrique Dias, Bacuri. Para a realização da pesquisa foram selecionados três professores das séries 1º, 2º, 3º e 4º ano. Dessa forma, as informações foram obtidas para a construção dos dados com base na análise descritiva.

A comunicação utilizada nesta pesquisa foi significativa, pois a pesquisadora é surda (usuária da Língua de Sinais) e as professoras também utilizam a mesma linguagem e então facilitou a pesquisa. Para manter o anonimato dos entrevistados foram utilizados os seguintes termos para representar as professoras: P1; P2 e P3.

Para tal, terá como suporte das análises os aportes teóricos que foram abordados no decorrer da fundamentação teórica, como também a outros que discorrem sobre assuntos relevantes para a análise desta pesquisa por meio de análise descritiva.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

Entender como ocorre o processo de aprendizagem de uma segunda língua do aluno surdo por meio das práticas pedagógicas e Descrever as práticas pedagógicas, analisando a coerência das mesmas baseadas nos documentos referenciais da metodologia visual.

4.4 Metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula e sua formação acadêmica

As questões 1 e 2 abordam sobre a formação e o tempo de trabalho com educação de surdos a P1 tem formação em Pedagogia, especialização em Educação Especial e Libras e já trabalha com surdos entre seis a onze anos. A P2 tem formação em Pedagogia, trabalha há mais de doze anos e não possui especialização na área. A P3 tem formação em Matemática, possui especialização em Libras e já trabalha com surdos entre seis a onze anos. A terceira pergunta foi questionado a eles se para ser professor de surdos em uma escola bilíngue é necessário ter conhecimento de Libras, a resposta foi unânime, sim.

A quarta pergunta correspondia sobre as metodologias utilizadas em sala de aula para ensinar a Língua Portuguesa para os alunos e obteve as seguintes respostas:

P1: As metodologias usadas são brincadeiras, jogos, livros adaptados em libras/português. As aulas sempre são com brincadeiras, pois acredito que crianças aprendem mais rápido quando brinca.

P2: Preparo material didático adaptado com tema do currículo do aluno. Com as necessidades de cada aluno, com as diversidades que encontramos em sala. Com materiais concretos, leitura e vocabulário, com jogos, produção escrita.

P3: Mesas diversificadas (material preparado ou adaptado com tema do currículo do aluno), vivências do aluno (o aluno trabalha com o concreto), leitura e vocabulário (a partir de jogos, produção e escrita).

Mediante as respostas percebe-se que as professoras partilham de metodologias comuns, considerando as necessidades dos alunos de maneira que sua aprendizagem seja significativa por meio do lúdico, visual, concreto e recursos adaptados (livros, jogos, brincadeiras libras/português) e uso de atividades convencionais (leitura, escrita, atividades contextualizando com a vivência dos alunos, iniciação e ampliação de vocabulário). A metodologia aplicada à educação de surdos, no contexto bilíngue, precisa utilizar de metodologias apropriadas e um

ambiente que favoreça o desenvolvimento da linguagem e o pensamento da criança, pois assim tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua (QUADROS, 1997, p. 30).

No tocante aos recursos pedagógicos utilizados para ensinar o Português as professoras responderam que confeccionam materiais de contagem, fichas em língua de sinais, gravura, fichários, dicionários de libras e português, quebra-cabeça, cartazes, cenas de histórias sequenciadas dentre outros. Nota-se que os recursos utilizados pelos professores para atender as necessidades dos alunos surdos é condizente com a afirmação de Lobato, Oliveira e Bentes (2017), "esse conjunto de artefatos visuais contribui de maneira significativa com o aprendizado do aluno surdo, uma vez que valoriza o uso da visão como meio de aquisição da linguagem". Por essa razão, o professor diante de uma necessidade material diferente para que consiga conseguir, de forma ativa, a compreensão da criança na recursos materiais de cada profissional em explora-se sua própria iniciativa, criatividade e habilidade para o recurso adequado da sua realidade o determinado momento em criança surda se o processo de língua segunda.

E a última pergunta foi se o professor ensina o português de forma interdisciplinar (projetos ou outras formas), todas afirmaram desenvolver atividades interdisciplinares com projetos proposto pelos professores e direção escolar como: Projeto Meio Ambiente, orçamento familiar, dia de ler, todo dia, pintando o sete, no contexto de todas as disciplinas (geografia, português, ciências, matemática, etc...)

Para tal prática interdisciplinar na educação contemporânea é como um desafio aos educadores, pois requer do professor compromisso com o desenvolvimento cognitivo desse aluno. E conforme os textos dos PCN's (1997) utilizar dessa prática interdisciplinar como uma maneira evitar a fragmentação do conhecimento e sim favorecer a articulação entre determinados conteúdos do currículo escolar e justamente, cabe aos professores a tarefa de sinalizar o processo de "construção de pontes".

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo artigo teve como objetivo averiguar a relevância das práticas pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa para surdos numa perspectiva bilíngue e constatou-se que os professores entrevistados desenvolvem práticas pedagógicas condizentes com os aportes teóricos, utilizando de recursos e metodologias específicas para ensino de Língua Portuguesa para surdos em adaptação materiais contribuem para seu conhecimento alunos surdos.

A relevância de ter educação bilíngue a oportunidade de surda a sua própria língua uma aquisição de língua bem-sucedida, para que tenham assim uma base

eficiente de uma primeira língua que possa facilitar a aprendizagem de uma segunda portuguesa para surdos. E criança surda não deve ter a língua de sinais como de aquisição tardia de uma primeira língua e segunda portuguesa.

Portanto, a prática pedagógica precisa ser transformadora dentro uma estrutura toda preparada de respeitado e difundido sua cultura e ensinar as peculiaridades de sua língua de forma natural e discursiva em aluno surdo pelo desempenho.

Os docentes necessário flexibilidade para estratégia uma educação bilíngue com pedagógicas práticas de ensino de língua portuguesa deve ser desenvolvida mantendo as dimensões da língua de sinais e do português escrito vinculados, para a acessibilidade visual do surdo, promovendo e adaptação a facilitando o acesso à escrita, e proporcionando situações de comunicação em que os alunos possam se expressar e ampliar os seus recursos linguísticos. Nesse sentido, consideramos que os objetivos aqui propostos foram respondidos.

REFERÊNCIAS

CICCONE, Marta. Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

SALLES, Heloisa et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SKLIAR, Carlos. Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas, 2013.

LOBATO, Huber K.G; OLIVEIRA, Ivanilde A. de; BENTES, José A. de O. (orgs.) Atendimento educacional especializado para alunos surdos: representações sociais de professoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, R. M. de. Curso de Libras 1. Rio de Janeiro: LSB Video, 2009.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista- 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA: MOVIMENTOS DE INVENÇÃO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E PESQUISAS OUTRAS

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 03/11/2019

Ana Cláudia Barin

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/9531484086157168>

Angélica Neuscharank

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/4954841155132938>

Vivien Kelling Cardonetti

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/1649742737541059>

RESUMO: Esta escrita esboça as experimentações realizadas na produção de pesquisas no campo da educação, onde procuramos pensar sobre os processos de leitura e escrita a partir de autores como Deleuze (2013); Deleuze e Guattari (2008, 1995a, 1995b); Larrosa (2010); Skliar (2014, 2010); Barthes (2012, 2007a, 2007b) e sobre os movimentos de invenção a partir de Kastrup (2001) ao olhar para uma investigação que intenta lançar mais problematizações do que soluções, que trabalha com questões minoritárias, que aventura-se na proliferação de sentidos ao fazer os desvios inesperados

comporem a materialidade de estudo, ao tratar de uma pesquisa em meio à vida. Nesse sentido, apresentamos como problemática de que modos produzir pesquisa em educação a partir dos processos de leituras e escritas movimentados pela invenção? Para mapear esses percursos escolhemos o método da cartografia (KASTRUP, 2015) que nos ajudou a compartilhar sobre as escolhas por determinadas materialidades, e algumas experiências com as mesmas. Assim, observamos que chegamos à escrita e à leitura quando expandimos o instante, quando reparamos no ínfimo e para o que ainda não foi nomeado, quando capturamos palavras rejeitadas e passamos a dispô-las de forma diferente, quando fazemos a vida transbordar e vazar entre as palavras, quando diluímos e suplantamos o nosso 'eu', quando abrimos-nos aos afetos, aos fluxos de intensidades e aos devires, quando povoamos as linhas com convites à pausa, ao suspiro, ao gemido, ao sorriso e à aproximação de outras linhas.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; pesquisas em educação e artes; cartografia.

READING AND WRITING PROCESSES:
INVENTION MOVEMENTS TO THINK
EDUCATION AND OTHER RESEARCH

ABSTRACT: This writing sketches experimentations in the production of research

in the field of Education, where we seek to think about reading and writing processes through authors such as Deleuze (2013); Deleuze and Guattari (2008, 1995a, 1995b); Larrosa (2010); Skliar (2014, 2010); Barthes (2012, 2007a, 2007b) and movements of invention by Kastrup (2001) when looking at an investigation that aims at more problematizations than solutions, dealing with minority issues in the proliferation of meanings by making unexpected deviations constitute the materiality of study in a research within life. In this sense, we present as problematic: what ways can research in Education be produced by means of reading and writing processes moved by invention? To map these paths, we chose the cartographic method (KASTRUP, 2015) which has helped us to share our choices of certain materialities and some experiences with them. Thus, we come to reading and writing when we expand the instant, when we notice the minimal and what still has not been named, when we capture rejected words and rearrange them, when we make life overflow and burst amongst words, when we dilute and reorganize the 'self', when we open ourselves to affection, to flows of intensities and becomings, when we inhabit lines with an invitation to pause, sigh, groan, smile and approximation to other lines.

KEYWORDS: reading; writing; research in Education and Arts; cartography.

INTRODUÇÃO

Nas linhas que seguem este artigo, intentamos falar sobre processos de produção de pesquisas que experimentam uma leitura e escrita a partir de encontros com alguns autores, escolhidos e convocados por nós, são eles: Deleuze, Deleuze e Guattari, Larrosa, Barthes, Skliar e Kastrup. Sendo assim, nos propusemos a apresentar alguns movimentos pensando no conceito de invenção (KASTRUP, 2001), e como ele opera na maneira que produzimos as pesquisas, com o olhar atento, de estranhamento e errância que nos permite andar por diferentes caminhos, pensar em processos e nos despir de algumas verdades que envolvem a educação.

Kastrup (2001) explana sobre o conceito de invenção, este que não se concentra em uma ação de 'solução' ou 'fechamento' de questões, mas que pensa na potência das problematizações, inesgotáveis em si, que possam ressoar sobre a produção de conhecimentos, sobre acionar o pensamento. Experimentamos escritas que permitem repousos, sobrevoos, silêncios, brechas, saltos, possibilidades que não cessam, mas impulsionam outras invenções a se produzirem. Procuramos estar à espreita de acontecimentos que pudessem lançar pensamentos *crianceiros*, de percepções outras.

Talvez possamos pensar nas relações entre o conceito (ou o ato de inventar) com as crianças. Essa concepção parece estar atrelada ao agir *crianceiro* quando sondamos as crianças sobre suas brincadeiras ou desenhos por exemplo, quando nos deparamos com deslocamentos de expressões, figuras e sentidos. É possível ser

rei, príncipe e cavalo em uma mesma tarde. Quem sabe traços de casas minúsculas e árvores gigantes. Pode-se mudar de tamanho em minutos, só porque deu vontade, vontade de esquecer para inventar.

A cartografia (KATRUP, 2015), metodologia que passeia por nossas linhas, permite rastrear as sensações que nos potencializam no momento de produção da escrita e quais elementos/materialidades lançam novos porvires. Enquanto *crianças*-pesquisadoras, a cartografia nos possibilita instantes de repouso em meio ao ato de escrever, recolher elementos das experiências, tanto do percurso acadêmico como de vida, esquecendo para transitar e inventar outros territórios.

Passamos a pensar na cartografia como uma perspectiva de pesquisa no campo da educação, mais especificamente no que Kastrup (2015) fala em relação à atenção cartográfica e seu funcionamento no trabalho de campo de um cartógrafo. O olhar atento nos coloca à espreita do imprevisível, na qual tudo pode se tornar potência de produção. Construimos nossas materialidades de pesquisa a partir de uma teia que se elabora nas conexões de experiências vividas, em meio à docência, à encontros coletivos, a aproximação com autores que nos permitem invencionar. Cartografamos em meio a muitos territórios para nos colocar em movimento.

A atenção do cartógrafo durante a produção dos dados numa pesquisa é caracterizado pelos signos numa atitude atencional de ativa receptividade: eles expõem um problema e forçam a pensar, através dos encontros. A particularidade da atenção aqui não é da atenção seletiva, que procura informações prontas, mas uma atenção que tateia, que procura cuidadosamente o que lhe afeta, sem se preocupar com a compreensão ou a ação imediata (reconhecimento). Essa atenção descrita por Kastrup (2015) corresponde a pequenos pousos do pensamento, ainda que ele mantenha um fluxo.

É nessa mesma direção que Deleuze e Guattari (1995) sublinham que a cartografia não é uma competência, mas uma performance. Ela precisa ser desenvolvida como uma política cognitiva do cartógrafo. Uma política cognitiva que se transmuta numa atitude investigativa do mesmo.

Na intenção de mapear os movimentos que vínhamos realizando, a fim de operar com o que Kastrup (2015) propõe como atenção cartográfica, passamos a pensar sobre as escolhas dos pesquisadores e algumas experiências em relação a outras, sobre os modos como vem se produzindo as pesquisas. Fomos percebendo que trabalhar com esta perspectiva metodológica nos requeria cuidado para não trazermos situações cômodas e 'assertivas' que vivenciávamos como pesquisadores e docentes, a saber: o estudante que produzia, a aula que rendia, a temática que tinha aceitação pela turma, entre outras questões que nos traziam comodidade na escrita.

Assim, nos perguntávamos constantemente: será que uma pesquisa em

educação precisa, sempre, apresentar soluções para os problemas educacionais, como se houvessem receitas específicas para cada caso, e elas ocorressem sempre da mesma forma? De que modo pensar uma pesquisa em educação menos pretensiosa, que queira e possa compartilhar as desconfortos ao invés de atribuir sentidos, soluções, receitas para resolução de problemas? Portanto, a nossa aposta foi: a invenção, operar com as leituras e escritas, com as materialidades que nos escolhem. Quais materialidades? Aqui falamos sobre a literatura.

Ao trabalhar com a cartografia, deparamo-nos com as incertezas quanto à produção dos dados: quais seriam potentes para a pesquisa? Como escolher os mesmos de modo que se saia das generalizações ou representações de possíveis conceitos que estão sendo trabalhados? Se este método não oferece passos a serem seguidos e aplicados, e se faz no percurso, como manter o rigor diante da intenção de produzir e compor uma pesquisa que pense a partir de suas experiências e experimentações, docência em meio à vida, em meio aos encontros com os estudantes, colegas e leituras?

UM OLHAR ATENTO PARA OS CONCEITOS: A EXPERIÊNCIA DA ESCRITA E DA LEITURA

Deleuze e Guattari explicitam que “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (1995a, p. 13). A intenção não é oferecer significados e verdades a serem descobertas ou decifradas, mas sim lançar uma escrita com algumas demarcações que possam vibrar, palpitar, latejar e persistir, disparando novas forças e problemas. É este disparar que convida a provocar outro pensar.

“Escrever implica calar-se, (...), fazer-se ‘silencioso como um morto’, tornar-se o homem a quem se recusa a última réplica, escrever é oferecer, desde o primeiro momento, essa última réplica ao outro” (BARTHES, 2007b, p. 14). Esse fragmento de Barthes, suscita a pensar que uma escrita necessita estar permeada de vacúolos de silêncio para que o leitor tenha algo a dizer e disponha da chance de duvidar, contestar, refutar e acrescentar. É no calar tensionado do autor que o leitor poderá criar inusitadas e singulares relações com o texto, produzindo outras construções de sentido com ele.

Quando uma escrita está totalmente preenchida, ela não permite intervenções, não convida a interagir e não possibilita o diálogo. Tudo que está explicado a ponto de se tornar uma verdade absoluta pode vedar as possibilidades de invenção, pois não oportuniza espaço para pensar de outra maneira. Portanto, as lacunas e os vazios deixados no texto podem propiciar que os atravessamentos aconteçam e que o impensado possa fazer-se presente, permitindo a participação de coautorias. A

escrita, quando permeada de espaços, pode ser experienciada de uma forma outra, pois o leitor é convidado a ser partícipe do que está lendo.

(...) escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto, em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve (BARTHES, 2012, p.57).

Essas questões são problematizadas no capítulo denominado 'A morte do autor', onde Barthes (2012, p.62) menciona que um texto não é feito de um linha de palavras, produzido por uma única pessoa e em um único sentido, mas um espaço de dimensões múltiplas, onde "se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura". Nessa escritura, múltipla, tudo está para ser deslindado e não decifrado, a estrutura pode ser desfiada, como uma malha de meia que escapa alguns fios, não há fundo, pois, o espaço da escritura deve ser percorrido e não penetrado.

Sentimo-nos distantes, inferiorizados, quando nada temos a fazer, quando tudo está preenchido, determinado, quando nos sentimos à parte da escrita. Existem "tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida" (LARROSA, 2010, p. 49). As brechas e os vazios ressoam, eles emanam vibrações que nos desafiam à invenção, e não à reprodução. Esses espaços lacunares podem desempenhar um silêncio tensionador, invitando-nos a intervir e a produzir outras possibilidades no texto.

Barthes declara que "escrever é deixar que os outros fechem eles próprios nossa própria palavra, e a escritura é apenas uma proposta cuja resposta nunca se conhece" (2007b, pp. 184-185). Essa colocação nos impulsiona a pensar que escrever é uma ação que vai além da obra, e, talvez, os hiatos deixados por quem escreve seja um convite ao leitor para criar outras possibilidades. A escrita, nesta perspectiva, passa a ser desdobrada juntamente com o leitor e não decodificada por ele. Ela vai fazendo sentido no decorrer da leitura, mas com a intenção de nunca se fixar, e sim volatizar-se.

Essa dissipação contribui para que outros sentidos sejam produzidos, que outros vincos possam ser invencionados, levando a língua a delirar, a variar. "O texto é o próprio aflorar da língua" (BARTHES, 2007a, p. 16), e é essa língua que pode ser sulcada, rasgada e atravessada por uma língua estrangeira. "Ser um estrangeiro, mas em sua própria língua, e não simplesmente como alguém que fala uma outra língua, diferente da sua. Ser bilíngue, multilíngue, mas em uma só e mesma língua" (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, pp. 42-43).

Pensamos que, nas pesquisas em educação, o maior desafio tem sido em levar

a própria língua a gaguejar. Aventurar-se na proliferação de sentidos, nos desvios inesperados, nas pregas e vincos fecundos.

Skliar (2014, p. 129, grifo do autor) coloca que ao transitarmos pela academia “somos reprimidos fortemente ao *escrever nossas próprias experiências* – em lugar de pesquisar ou estudar a realidade de outros – *com nossas próprias palavras* – em lugar de adequar-nos às palavras que estão em voga”. Escrever as nossas experiências com as próprias palavras é deixar que uma língua viva e pulsante seja atravessada, é permitir que uma língua estrangeira passe a viver na nossa própria língua. Por isso, é que o mesmo autor chama a atenção:

(...) para escrever a certo grau de renúncia, de deixar de ser, de dar-se de bruços com a impossibilidade de fazê-lo, de estar do lado do desassossego, do fastio, do ter paciência, do permanecer no meio do perigo da escrita, da solidão, do desespero, do tirar da cabeça que é possível aprender a escrever (SKLIAR, 2014, p. 65).

As escritas que nos fazem degustar outros sabores e prazeres são aquelas que fazem a língua gaguejar, trapacear, titubear. Deleuze (2006, p. 126) explicita que “a gagueira criadora é o que faz a língua crescer pelo meio, como a grama, o que faz da língua um rizoma em vez de uma árvore, o que coloca a língua em perpétuo desequilíbrio”.

O rizoma é um arranjo aberto, sempre em vias de escapar, extravasar e romper. É uma multiplicidade que não permite ser dirigida e conformada por uma estrutura. Por isso é que se abre a possibilidade de brotar pelo meio, de iniciar ‘entre’ as coisas, em deslocamento. Preciosa infere que “brotar pelo meio é opor-se a um destino que progride em direção a algo, é acariciar riscos, acumular êxitos e retumbantes fracassos, é se infiltrar por alguma vizinhança, fazendo conexões, é povoar o cotidiano de incertezas” (PRECIOSA, 2010, p. 37).

Estas últimas colocações nos provocam a problematizar algumas questões: como fazer brotar entre as palavras da nossa escrita outras sonoridades? Como povoar a nossa escrita de possibilidades, distanciando-se do senso comum e daquilo que nos faz cantar sempre em uníssono? Como potencializar a nossa escrita de forma que o leitor consiga entoar outros timbres e inflexões com ela, para ela e sobre ela?

Mais um questionamento rasga essa escrita, insistindo fazer parte dessas questões já enunciadas: qual a intenção de escrever de forma que as palavras repercutam e ressoem? Deleuze e Guattari (2008, p. 63) oferecem uma possível resposta, quando eles colocam que “cantar ou compor, pintar, escrever não têm talvez outro objetivo: desencadear (...) devires”.

Os devires disparados na leitura e na escrita, fazem-nos pensar e problematizar as experiências limiares e fronteiriças que atuam no ‘entre’, nas adjacências e nas

fendas de um texto. Incitam-nos a atentar para este incessante processo contínuo e inventivo que está a se movimentar e se alterar ‘em meio’, rompendo com os pontos pré-fixados, com as segmentações e com as estratificações.

O devir é uma experiência revolucionária, pois manifesta-se na disposição em abdicar de uma circunstância fixada ou infligida, demandando uma energia que impressiona, uma potência inventiva, uma paixão pelo inexplorado. É nesse sentido que os devires nos remetem a uma força que invade e que brota de maneira intensa, é um arrombamento que traz a novidade e não a comprovação, que traz a invenção e não a representação, passando a produzir vestígios de uma vivificação constante. Está ‘entre’, ‘em meio’, formando blocos que se movimentam e adotam suas próprias linhas, expandindo os heterogêneos por relações de aliança, por contágio.

“Já não é a sintaxe formal ou superficial que regula os equilíbrios da língua, porém uma sintaxe em devir, uma criação de sintaxe que faz nascer a língua estrangeira na língua, uma gramática do desequilíbrio” (DELEUZE, 2006, p. 127). É essa potência inventora que impulsiona nossa escrita a delirar, a gaguejar e a balbuciar, reinventando-se a todo momento.

A experiência de escrever possibilita conhecer insólitos cenários e pessoas, colocando-nos a atuar em outros papéis e situações. Esse movimento faculta que venhamos a vivenciar distintas possibilidades, propiciando ser de uma maneira diversa do que vínhamos sendo. A escrita, nesse sentido, é performativa, pois opera sobre o vivido, permitindo experimentar e experienciar outros possíveis.

Pensando na invenção de outros possíveis, nas linhas que seguiremos traremos duas experimentações de pesquisas com estes conceitos, e como eles operam junto com a materialidade escolhida por cada pesquisadora. Uma delas se trata de uma tese em elaboração, que utiliza a literatura de Lewis Carroll como potência e a seguinte, uma dissertação de mestrado, que trata sobre os heterogêneos e como estes ressoaram em uma pesquisa em educação.

O SALTITAR DE ALICE: PRODUZINDO ESCRITAS DE UMA TESE COM UM ‘PAÍS DAS MARAVILHAS’

Ao pensar como cada um(a) produz e se produz nas pesquisas, adentramos em diferentes territórios de elaboração de escrita, leitura e estudo de autores, busca de imagens e escolhas que nos são apresentadas durante o percurso pesquisado. Atentos a tudo que se passa ao que é vivido e experimentado por nós durante a produção de teses e dissertações, convidamos o que mais nos movimenta o ato de escrever, alçando assim, diferentes voos de linhas e palavras, cartografando disparadores que foram nos compondo.

Quando se convida a literatura de Lewis Carroll, ‘Alice no país das Maravilhas’,

para misturar-se às escritas, se espreita encontros com personagens diversos, e como estes podem vir a reverberar linhas com pitadas de movimentos inventivos. Assim foi se fazendo uma pesquisa, em meio a tocas de coelhos, cogumelos gigantes e um país das maravilhas.

Deleuze nos atenta que “tudo em Lewis Carroll começa por um combate horrível. É combate de profundezas: coisas arrebatam ou nos arrebatam, caixas são pequenas demais para seu conteúdo, comidas são tóxicas ou venenosas [...]” (DELEUZE, 2013, p. 34), desse modo vai se experimentando cheiros nas cores e sons nos petiscos. Tudo pode ser reinventado, não outras xícaras, mas aquelas mesmas que sussurram, não outro chá, mas diferentes maneiras de bebê-lo.

Desta maneira, vai se construindo uma escrita que gagueja, salta em poças d’água, fareja brechas. Deleuze (2013) explana sobre a gagueira (ou o murmuro; ou o balbucio, ou o soluço, como falamos anteriormente) quando explica que o escritor utiliza essas expressões para marcar entonações em meio ao texto. ‘*Ui*’ de dor e ‘*Ahh*’ de susto. Deleuze explica que o escritor teria somente duas possibilidades em relação a essas entonações: “ou fazê-lo, ou então dizê-lo sem fazê-lo, contentar-se com uma simples indicação que se deixa ao leitor o cuidado de efetuar” (2013, p. 138). Mas Deleuze nos apresenta uma terceira possibilidade:

Quando *dizer é fazer*... É o que acontece quando a gagueira já não incide sobre palavras preexistentes, mas ela própria introduz as palavras que ela afeta; estas já não existem separadas da gagueira que seleciona e as liga por conta própria. Não é mais o personagem que é gago de fala, é o escritor que se torna *gago da língua*: ele faz gaguejar *a língua enquanto tal*. Uma linguagem afetiva, intensiva, e não mais uma afecção daquele que fala (DELEUZE, 2013, p. 138).

Pensando nesta gagueira, nestes tropeços da escrita e da entonação da língua, ou até mesmo na própria errância que textos (ou autores) nos apresentam, a pesquisadora escolheu explorar como uma das materialidades da pesquisa, diferentes edições da obra de Lewis Carroll. Ao que parece já formar uma coleção, que está se construindo durante todo o percurso de investigação do doutorado, as *Alice’s* já somam mais de quarenta exemplares, que contam com edições ilustradas por artistas visuais, diferentes diagramações de textos, tamanhos e línguas estrangeiras diversas. Mas aos que muitos possam vir a questionar: por que colecionar tantos livros com a mesma história? Será mesmo a ‘mesma história’? E como fazer disso materialidade de uma tese?

Ao trabalhar com inúmeras versões da mesma história, percebemos o que Kastrup (2001) denomina de imprevisível na invenção. Não se imaginava como cada livro era elaborado até ter contato com eles. Não se sabia como era a fonte de sua escrita, a cor do texto ou como eram dispostas as imagens. Deparamo-nos com um mundo carregado de novidades e surpresas. Skliar (2010) elucida sobre o gesto de

abrir um livro. “Esse gesto é: a carícia; a memória; o deslizamento nem para fora demais, nem para dentro demais; o som; o ritmo; a voz, sobretudo, a voz. A voz que cada um haverá de ser” (SKLIAR, 2010, p. 23). É desta voz que surgem os tropeços, invenção de silêncios que vão além das reticências ou pontuações, que não se limita somente a pronúncia.

Neste movimento de revirar tais literaturas, foi surgindo uma escrita inventiva, que ia se descobrindo no momento de sua criação, no estranhamento de (re) conhecer novas páginas, assim que as folheava. Foi percebido novos cenários, personagens desconstruídos, diálogos outros neste momento de mergulho ao ‘país das maravilhas’. “Os movimentos de afundamento e estranhamento dão lugar a leves movimentos laterais de deslizamento; os animais das profundezas tornam-se figuras de cartas sem espessura” (DELEUZE, 2013, p. 34) e neste deslize produziu-se outras imagens a partir da cartografia destes livros, reportando digitalmente o que era de interesse de pesquisa, usando uma sobreposição para inventar o que ainda não havia sido apresentado.

Algumas fotografias produzidas para a elaboração da tese contavam com outras materialidades, como pequenos objetos que reportavam a contos, trechos de antigos diários de aula e algumas garrafinhas de vidro com os dizeres: LEIA-ME. Esta materialidade ainda está sendo explorada, pensada e não para de acontecer. O processo de escrita se assemelha a um pequeno carrossel de corda. É preciso estar sempre em movimento, mas as paradas servem para o respiro, para o estranhamento, para o olhar atento fora do carrossel. Depois dá-se corda novamente, e ele gira e gira.

É preciso arriscar-se para pensar pesquisa nestes movimentos que apresentamos nestas linhas. Arriscar-se a provar o líquido, já que na garrafa não estava escrito a palavra ‘veneno’, pois quem sabe encontramos escritas com gosto de uva, assim como Alice achou o fresco (CARROLL, 2013). É atentar-se para tudo que podemos problematizar, de maneira *crianceira*, permitindo-se usar da escrita torcida para inventar novas formas de leitura, de produção de textos, de pesquisas.

MAPEAMENTO DE HETEROGÊNEOS: A LITERATURA DE PROUST

Ainda pensando algumas vias para compartilhar experiências de pesquisas, apresentamos o mapeamento cartográfico realizado em uma pesquisa de mestrado em educação, onde a materialidade também foi produzida a partir de uma literatura. Para a pesquisadora, foi potencializado o que não estava posto, pensado os dados não como algo a ser buscado e inserido na pesquisa, mas considerado o que de alguma forma afeta o pesquisador, faz soergue-lo a cabeça para pensar. Portanto, sob o olhar da metodologia mencionada, trata-se de interessar-se pelo ‘meio’,

pelo ‘entre’, pelo processo, pela possibilidade de uma escrita que independa dos resultados ou respostas, mas atenta às problematizações, às dúvidas e incertezas que vão surgindo, os sentidos produzidos quando o pensamento é movimentado a suspender o dito por meio da curiosidade de sua revelação, que não é entendida como uma verdade absoluta, mas como possibilidade.

Sendo assim, a literatura trabalhada consistiu na obra *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust (2006a, 2006b, 2008, 2011, 2013), como leitura deleite realizada em concomitância à escrita da pesquisa. Distribuída em sete volumes, a obra passou a acompanhar a pesquisadora como um livro de bolso em viagens ao trabalho e como disparadora para a produção da escrita. Lia-se alguns fragmentos, selecionava-se outros, sublinhava, rascunhava, inseria-se comentários, e depois, junto destes, convidava-se a escrita poética para compor pensamentos, teorias e bases epistemológicas sobre a educação.

No entanto, esses movimentos não compuseram a revisão de literatura, mas constituíram a materialidade da pesquisa, pois passou-se a pensar a educação a partir dos sentidos que a leitura provocara, isso porque, a obra de Proust desafiava muitas das definições dos gêneros literários. Trata-se de uma escrita que cria um romance, um ensaio estético-filosófico, um tratado de psicologia. O ‘eu’ que narra, é o mesmo que reflete sobre si mesmo, que tateia o mundo pelas palavras e pelos sentidos. Ninguém conhece esse ‘eu’ que fala, e assim ele é mantido no anonimato – sem dados biográficos, sem data de nascimento, sem sobrenome. Há apenas um nome de menino, ‘Marcel’, pronunciado duas vezes ao longo das milhares de páginas (GAGNEBIN, 2006). A impessoalidade que marca a narrativa – cabe ressaltar as relações com o que Deleuze propõe sobre o sujeito transcendental e do ‘Eu gordo’ – reforça “o fato que o ‘eu’ só pode apreender a si mesmo enquanto sujeito da enunciação do discurso” (GAGNEBIN, 2006, p. 543), aquele que assume a palavra e direciona-se a um outro, a um leitor que encontra fissuras, espaços que permitem-no adentrar na voz narrativa.

Certa ausência de referenciais temporais e espaciais faz com que a narrativa esteja à deriva dos encontros do personagem e do leitor. Em inúmeros momentos, não é possível identificar se o personagem está adormecido, sonhando, se está recordando, ou se aquela cena está de fato acontecendo, como, por exemplo, em uma das passagens em que o ‘eu’ adormece e no entanto continua a fazer reflexões.

No primeiro volume de *Em busca do tempo perdido*, em que o narrador relata suas lembranças de infância, como o episódio em que aceita uma xícara de chá com o biscoito de *madeleine*, oferecido por sua mãe. Ao provar, o herói tem um sobressalto e sente “um prazer delicioso” invadi-lo. Ocorre o despertar por uma experiência sensorial semelhante à que tinha quando sua tia-avó lhe oferecia as mesmas iguarias nas manhãs de domingo antes da missa em Combray. “Essa lembrança

involuntária, enterrada sob diversas camadas de esquecimento e indiferença, lhe descortina subitamente uma outra possibilidade de acesso ao passado e a suas riquezas insuspeitadas (GAGNEBIN, 2006, p. 554)”.

Ainda, a ideia do involuntário, muito elaborada pelo autor, é acentuada pelo olhar ao acaso dos acontecimentos na narrativa. A personagem não aparece em busca de uma verdade, mas, de repente, passa pela experiência. Não se trata de um acaso de pura contingência. Dessa forma, as relações da pesquisadora com a sua materialidade, nos fazem pensar nos processos de leitura e escrita nas pesquisas em educação. O que pode se configurar como um dado em potencial para uma pesquisa?

Pensando um pouco do que já fora problematizado neste artigo, e no que Deleuze comenta, depende de estar à espreita a acolher o acaso, disponível à irrupção, ao exercício da atenção cartográfica e, por isso, ao que pode nos afetar: “[...] trata-se de uma ascese da disponibilidade em vez de um treinamento de controle, ou ainda de uma temporalidade do *kairos*, do instante oportuno e fugaz, em oposição aos planejamentos cronológicos (GAGNEIN, 2006, p. 556)”. Leitura e escrita que são os dados, produzidos sem que nem tenhamos querido ou previsto, pois não dependem de decisões conscientes, escapam ao controle de ‘nossa inteligência’.

Nessa mesma linha, nos apropriamos das leituras de Proust para pensar o conceito de invenção por dialogar com a diferente vertente de busca da verdade que o autor defende. Para o mesmo, as verdades da inteligência têm pouca importância, pois elas explicitam e repetem o que já era sabido. Tais verdades não são produzidas por mim, mas chegam até mim e me surpreendem, transtornam, deixam-nos estupefatos, produzem ‘um sobressalto’, um despertar. Dá-se um extravio da inteligência organizadora a partir de uma sensação corporal.

Assim, inventar diz respeito ao conjunto de recursos que contam das lembranças cujas técnicas de pensamento surgem como uma tecitura e não mais como fatos sequenciais, pois seguem certas constâncias e dizem muito sobre associações passageiras, que deixam a memória renovada, sem espaço para o acúmulo, mas voltada para a dinâmica de acontecimentos.

Exercício realizado pela atenção cartográfica, como quem pensa na concentração sem foco, pelo abandono da representação, sem querer explicar-se, só titubear, sussurrar, gozar, gargalhar, e num gesto descompromissado, produzir algum sentido. Assim, a invenção nas pesquisas age como propulsão sem endereçamento, viagem sem destino, sentir sem preocupação de oferecer tal sensação.

LEITURAS MOVENTES, ESCRITAS QUE NÃO CESSAM...

Enquanto método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995a), que

busca acompanhar um processo e não representar um objeto, a cartografia tem sido utilizada em pesquisas de campo no estudo da subjetividade e se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras para serem aplicadas. Por isso, ela não estabelece um caminho linear para atingir um determinado fim. Todavia, nada impede que o cartógrafo estabeleça algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência (KASTRUP, 2015).

Não houve, nas pesquisas mencionadas, uma coleta de dados, mas uma produção que se fez desde o início da pesquisa. Manteve-se certo cuidado durante o processo de escrita, para aproximar-se do funcionamento da atenção no trabalho de campo de um cartógrafo, recolhendo alguns achados, fazendo escolhas, e sim, abandonando outras. A ideia é que, na base da construção de conhecimento através de um método dessa natureza, “há um tipo de funcionamento da atenção que foi em parte descrito por Sigmund Freud com o conceito de atenção flutuante e por Henri Bergson com o conceito de reconhecimento atento” (KASTRUP, 2015, p. 32), que diz respeito a função que não é da simples seleção de informações.

Outro ponto está no fato de que o funcionamento não se limita à identificação de atos que focalizam o objeto para preparar a representação de suas formas, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, de pontas do processo em curso.

A detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requerem uma concentração sem focalização, indicada por Deleuze no seu *Abécédaire* através da ideia de uma atenção à espreita. O segundo ponto é que a atenção, enquanto processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário (KASTRUP, 2015, p. 33).

É possível pousarmos nossa atenção? Onde? Nesse caso, o pouso não foi entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada no movimento. A atenção do cartógrafo, dessa forma, não foi um funcionamento seletivo, mas análogo ao que Kastrup (2015) referencia de James (1890/1945, p. 231) na comparação do fluxo do pensamento ao voo do pássaro – “que desenha o céu com seus movimentos contínuos, pousando de tempos em tempos em certo lugar. Voos e pousos diferem quanto à velocidade da mudança que trazem consigo” –, atribuindo uma flutuação da consciência e atenção ao fluxo do pensamento, conferindo-lhe um ritmo.

A atenção é, nesse sentido, concentração sem focalização, é abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. Ela se desdobra na qualidade de encontro. As experiências não só vão ocorrer como estão ocorrendo ou já ocorreram, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. “São pontas de presente, movimentos emergentes, signos que sugerem que algo acontece, que há uma processualidade em curso” (KASTRUP, 2015, p. 39).

O funcionamento da atenção do cartógrafo durante a produção dos dados numa pesquisa foi uma atitude atencional de ativa receptividade: expuseram um problema e forçaram-se a pensar. A atenção é que tateia, procura cuidadosamente o que lhe afeta, sem se preocupar com a compreensão ou a ação imediata. Ela pode mobilizar a memória e a imaginação, o passado e o futuro, atravessando-os continuamente.

“A ativação de uma atenção à espreita - flutuante, concentrada e aberta - é um aspecto que se destaca na formação do cartógrafo. Ativar esse tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo” (KASTRUP, 2015. p.48). A atenção é entendida como um músculo que se exercita, e sua abertura precisa sempre ser reativada, sem jamais estar garantida.

Skliar nos chama atenção, colocando que é necessário revermos os questionamentos que fazemos em relação à escrita, pois a questão a ser pronunciada “não é: o que é a escrita? Mas sim: como chegamos a ela?” (2014, p. 134). Poderia estender essa questão também para a leitura, e questionar: como chegamos à leitura? Desejando explorar essas questões que latejam, repercutem e ressoam, atrevemo-nos a escrever algumas linhas.

Chegamos à leitura e à escrita trilhando caminhos que outros recusaram, rebelando-se com o pré-estabelecido, aproximando-se da impossibilidade, estando atento para as inusitadas direções, fazendo as palavras vibrarem para além das linhas, semeando palavras desobedientes e movediças, olhando para o que já foi visto, todavia de outra maneira.

Chegamos à escrita e à leitura quando expandimos o instante, quando reparamos para o ínfimo e para o que ainda não foi nomeado, quando capturamos palavras rejeitadas e passamos a dispô-las de forma diferente, quando fazemos a vida transbordar e vazar entre as palavras, quando diluímos e suplantamos o nosso eu, quando abrimo-nos aos afetos, aos fluxos de intensidades e aos devires, quando povoamos as linhas com convites à pausa, ao suspiro, ao gemido, ao sorriso e à aproximação de outras linhas.

É neste movimento imanente de forças que expandimos o instante e passamos a desfrutar dele. Um novo tempo é produzido, outros modos de viver são experienciados, e é neste instante que inventamos uma nova língua na nossa língua e passamos a ler e a escrever, a escrever e a ler...

As leituras que fizemos e a escrita que produzimos passou a ser gotejada por inúmeras vidas, passando a respingar também na nossa própria vida. Isso nos permite dizer que o que escrevemos acaba nos escrevendo, o que produzimos também passa a nos produzir. A escrita não seria justamente isso? Uma celebração à vida e uma invenção de vidas? Ao escrevermos as próprias experiências e ao sermos afetados por uma pluralidade de vidas, somos convidados a reinventar a

nossa, fazendo-a vibrar até o momento de não nos assemelharmos mais com ela, todavia sem que consigamos afirmar que não é.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. [tradução de Mario Laranjeira]. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Aula**. [tradução de Leyla Perrone-Moisés]. 15ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007a.

_____. **Crítica e verdade**. [tradução de Leyla Perrone-Moisés]. 3ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. [tradução e adaptação Lucia Benedetti; ilustrações Arthur Rackham]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica** [tradução de Peter Pál Pelbart]. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4 [tradução de Suely Rolnik]. 4ª reimp. São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 [tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2 [tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie Gagnebin. Entre sonho e vigília: quem sou eu?. In: PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**, vol. 1. posfácio. No caminho de swann. 2006, pp. 539-558.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KOHAN, Walter. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília, n.1, não p. (2003), nov. 2003/abr. 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas mascaradas** [tradução de Alfredo Veiga-Neto]. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade - Sujeito e escritura em processo**. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**, vol. 1. No caminho de swann. São Paulo: Globo, 2006a.

_____. **Em busca do tempo perdido**, vol. 2. À sombra das raparigas em flor. São Paulo: Globo, 2006b.

_____. **Em busca do tempo perdido**, vol. 4. Somoda e Gomorra. São Paulo: Globo,

2008.

_____. **Em busca do tempo perdido**, vol. 5. A prisioneira. São Paulo: Globo, 2011.

_____. **Em busca do tempo perdido**, vol. 7. O tempo redescoberto. São Paulo: Globo, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar** [tradução de Giane Lessa]. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In: KOHAN, Walter. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PROFESSORA OU TIA? IMPRESSÕES DE PROFESSORAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Jessica Rautenberg

Universidade Regional de Blumenau
<http://lattes.cnpq.br/5570557780151884>

Júlia Graciela de Souza

Universidade Regional de Blumenau
<http://lattes.cnpq.br/0518973376575332>

Antonio José Müller

Universidade Regional de Blumenau
<http://lattes.cnpq.br/6819431111900675>

RESUMO: A Educação Infantil foi reconhecida recentemente como primeira etapa da Educação Básica. Mesmo assim, as professoras que trabalham com crianças pequenas ainda sofrem muito preconceito e são diferenciadas das professoras que atuam com os Anos Iniciais. Professora na Educação Infantil é “tia”; professora na escola é “professora”. A presente pesquisa vem ao encontro dessa diferenciação, procurando compreendê-la de modo mais profundo. Para tanto, foi realizada uma entrevista narrativa com 11 professoras de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, com o objetivo de analisar a percepção que essas professoras têm ao serem chamadas de “tia” pelos pais das crianças com as quais atuam.

Dentre as conclusões observa-se que, para as professoras entrevistadas, muitas famílias lhes passam a ideia de que elas não têm a mesma importância que uma professora dos Anos Iniciais, apesar de ambas terem a mesma formação inicial. Observa-se também que, pelo fato das professoras da Educação Infantil estarem bastante envolvidas com os cuidados pessoais das crianças, muitas famílias não reconhecem a intencionalidade pedagógica que permeia seu trabalho diariamente. Por fim, as leituras feitas, especialmente do livro “Professora sim, Tia não – cartas a quem ousa ensinar”, de Paulo Freire, apontam que ser professora é uma profissão, é política, mas as professoras parecem presas ao sistema que as molda e oprime, fazendo delas meras “tias de creche”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Professora - Tia; Paulo Freire.

TEACHER OR AUNT? TEACHER IMPRESSIONS IN KINDERGARTEN CENTER OF THE BLUMENAU/SC MUNICIPAL EDUCATION NETWORK

ABSTRACT: Early childhood education was recently recognized as the first stage of basic education. Even so, teachers who work with young children still suffer a lot of prejudice and are differentiated from teachers who work with

the Early Years. Teacher in kindergarten is “aunt”; teacher at school is “teacher”. This research meets this differentiation, seeking to understand it more deeply. To this end, a narrative interview was conducted with 11 teachers from a Kindergarten Center of the Blumenau Municipal Education Network, with the purpose of analyzing the perception that these teachers have when they are called “aunt” by the parents of the children with whom act. Among the conclusions, it is observed that, for the interviewed teachers, many families give them the idea that they do not have the same importance as an Early Years teacher, although both have the same initial education. It is also observed that because the teachers of early childhood education are very involved with the personal care of children, many families do not recognize the pedagogical intentionality that permeates their daily work. Finally, the readings made, especially from Paulo Freire’s book “Professora sim, Tia não – Cartas a quem ousa ensinar,” Point out that being a teacher is a political profession, but teachers seem to be linked to the system that shapes and oppresses them, making them just “daycare aunts”.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Teacher - Aunt; Paulo Freire.

1 | INTRODUÇÃO

A educação passou por grandes mudanças nos últimos anos e a Educação Infantil foi uma das etapas mais influenciadas, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN), 9394/1996, quando a Educação Infantil se torna a primeira etapa da Educação Básica. Apesar dos avanços, ainda há resquícios de um sentimento assistencialista na Educação Infantil.

Paulo Freire, em sua obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, traz reflexões acerca do papel da mulher na educação das crianças pequenas, que, por muito tempo, foi confundido com afeto e cuidado, sendo deixadas de lado as competências inerentes ao magistério. O autor nos traz que ser professor exige “ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de *a-científico*, senão de *anti-científico*.” (FREIRE, 1997, p. 10, grifo do autor). Ser professor, para Freire, exige que não tenhamos medo do sistema opressor que insiste em dominar e silenciar os profissionais da educação.

Com base nestas reflexões de Freire esta pesquisa parte da seguinte questão problema: Quais as impressões das professoras de Educação Infantil ao serem chamadas de tias pelos pais das crianças com quem atuam? O objetivo da pesquisa foi analisar as impressões que professoras de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau tem ao serem chamadas de tia. Considerando que carregam uma bagagem de formação e atuação profissional, que são requisitos para estarem ocupando o cargo de professoras, compreende-se que o exercício do magistério requer algo muito além de amor e afeto.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa, utiliza-se da abordagem qualitativa, por buscar compreender pensamentos, sentimentos e ações dos sujeitos pesquisados. Para gerar dados utilizamos um questionário, composto por uma pergunta aberta (VERGARA, 2009). Optamos pelo questionário, para que os professores participantes da pesquisa pudessem responder em momento que julgassem mais apropriado e permitindo ainda que, após conhecerem a questão, pudessem optar em responder ou não.

A coleta de dados aconteceu em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, em novembro de 2016, com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED). A pesquisa foi apresentada à 18 professoras do CEI escolhido, que receberam uma ficha com a pergunta de pesquisa, tendo um prazo de 5 dias para a resposta. Terminado o prazo, foram recebidas 11 fichas, correspondendo a amostra final de 11 professoras participantes. Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin, (2016).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estabelecemos quatro categorias de análise *a posteriori*: Professora Sim!; Tia Não!; Eu faço mais do que cuidar!; Sim, eu sou professora da Educação Infantil!. As categorias trazem reflexões a partir dos questionários e do livro Professora sim, Tia não – cartas a quem ousa ensinar, de Paulo Freire. Apresentamos a seguir os resultados e discussões.

Professora sim!

A valorização profissional e o reconhecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, são um processo recente na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, onde houve um movimento de valorização dos professores e afirmação de que os profissionais que atuam nos CEIs são professoras e não tias, necessitando de uma formação mínima para atuar neste espaço, procurando desvencilhar a Educação Infantil de uma visão assistencialista.

Nas respostas das professoras, percebemos que a intencionalidade pedagógica se faz presente no trabalho das mesmas, pois elas afirmam que há competências inerentes à profissão, e que não podem ser consideradas tias, pois são professoras. Todo o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras exige competência científica por parte das mesmas, o que não seria possível para alguém que é apenas tia. Para Freire, (1997, p. 11) “uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em

defesa dos seus direitos [...]”. Nesse sentido, as professoras precisam sim, afirmar e reafirmar que todo seu trabalho é permeado de uma intencionalidade pedagógica e que elas são professoras (com os ônus e bônus), e devem lutar por seus direitos.

Tia não!

Conforme Santos, há duas correntes distintas que explicam os motivos de professoras serem chamadas de tias. A primeira é que “esse costume foi incentivado pelas mães que começaram a trabalhar fora de casa e que não desejavam que seus filhos fossem entregues a uma professora autoritária como a existente em sua época.” (SANTOS, 2015, p.11). A segunda corrente aborda que a atribuição tia foi dada pelos governantes “para inibir as professoras a lutarem por direitos de melhores salários, condições de trabalho e reconhecimento profissional.” (SANTOS, 2015, p. 11- 12). Essa segunda corrente foi apresentada por Freire (1997) onde afirma que reconhecer a professora como tia é apenas uma tentativa de amaciar sua capacidade de lutar pelos seus direitos.

Uma professora pode ser tia pelo fato de ter sobrinhos, porém não pode ser professora por este mesmo fato:

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. (FREIRE, 1997, p. 10-11)

Nas respostas das professoras, observamos que elas se sentem incomodadas ao serem chamadas de tia, por terem sua identidade diluída e por assumirem um título que não lhes pertence. Passados tantos anos e com tantas mudanças positivas nas legislações educacionais, entendemos que as professoras não aceitam mais este papel de tia. A Rede Municipal de Ensino de Blumenau exige formação mínima de Magistério para as professoras que atuam com a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, como afirmam as próprias professoras, a Rede oferece também cursos de formação para o aperfeiçoamento da prática pedagógica diária. As professoras, por conta própria, também investem em cursos de Pós Graduação. Por tudo o que a profissão exige do professor, não é mais possível aceitar o papel de tia ou tio, pois temos que reconhecê-la como uma parte fundamental da formação de cada criança que passa por um espaço educativo.

Eu faço mais do que cuidar!

O educar e o cuidar aparecem como objetivo central do trabalho pedagógico

na Educação Infantil. Todavia, ainda há dicotomização entre o cuidar e o educar, o que reforça as discriminações e hierarquizações entre quem educa e quem cuida, não expressando que todas as ações realizadas com a criança são essencialmente educativas.

Nas respostas das professoras, observamos a separação entre o educar e o cuidar na prática diária. As famílias enxergam a professora da Educação Infantil como uma cuidadora, alguém que apenas cuida e brinca, deixando de perceber que estes dois atos estão intimamente ligados ao educar.

Talvez pelo fato de, na Educação Infantil, haver um maior envolvimento das professoras no ato referente aos cuidados pessoais das crianças (como trocas, alimentação, etc), faz com que estas sejam vistas pelas famílias como tias que cuidam de seu filho ou filha. Todavia, estes atos, na Educação Infantil, são considerados pedagógicos, pois a criança aprende e se desenvolve em cada um destes momentos. É um cuidar com intencionalidade pedagógica e olhar atento de cada professora.

Sim, eu sou professora da Educação Infantil!

A formação superior em Pedagogia habilita o profissional para atuar tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e também dá ao direito de quem o tem de ser chamado de Professor. Diante disso, a diferenciação que se faz do professor que atua na Educação Infantil é totalmente errônea. Os profissionais que atuam na Educação Infantil ali estão por questão de escolhas, assim como qualquer outro profissional pode escolher onde deseja atuar.

As professoras participantes da pesquisa demonstraram uma inquietação e uma necessidade de se afirmar como *Professora sim!*. Algumas delas apontaram a diferenciação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental ou entre a Creche e a Escola. Segundo as respostas, a diferenciação se dá pelo fato das famílias acreditarem que nos Centros de Educação Infantil as crianças recebem cuidados, enquanto na Escola as crianças são educadas. Por esse motivo, muitas famílias ainda reconhecem as professoras como tias.

Para que as professoras da Educação Infantil sejam assim chamadas, elas devem se assumir como tal. Nas respostas das professoras é possível observar que elas se sentem incomodadas quando são chamadas de tia, mas ao mesmo tempo não lutam para que sejam reconhecidas. Para Freire, ao assumir esta posição cômoda, ela também assume “a posição de quem se demite da luta, da História.” (1997, p. 64). Nesse sentido, entendemos que a opção pelo magistério exige que se assuma efetivamente o papel de professor, e é justamente isso que falta para as profissionais da Educação Infantil.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou trazer à tona as impressões das professoras da Educação Infantil ao serem chamadas de *tias*. Nas respostas analisadas, foi possível observar que as professoras tem consciência das diferenças entre ser tia e ser professora, entre o cuidar e o educar. Elas também reconhecem que a Educação Infantil integra a Educação Básica, e que a sociedade ainda diferencia as professoras que atuam nos diferentes níveis. Apesar disso, percebemos que ainda é preciso que as professoras se engajem em uma luta contra o sistema que se impõe sobre elas. Porque professora não é tia... nem mãe, nem avó, nem enfermeira. Professora é professora, e deve ter seu devido valor. É necessário que as professoras compreendam que são sujeitos políticos, que a educação é política e que exige engajamento político. É necessário que saiam em defesa dos seus direitos e que se lembrem que sua luta serve, também, para ensinar seus educandos de que vale a pena sonhar e buscar uma sociedade mais justa, e uma educação mais igualitária. É preciso que lutem para se afirmar com professoras sim, tias não.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

SANTOS, Humberto Corrêa dos. **PROFESSORA NÃO É TIA: PROFESSORA É EDUCADORA**. Revista Estação Científica - Juiz de Fora, n.13, jan-jun.

PROJETO PEDAGÓGICO CULTURAL: O CARÁTER *SUI GENERIS* DE UMA ESCOLA RESIDÊNCIA INOVADORA

Data de aceite: 31/01/2020

Mateus Geraldo Xavier

Doutorado em Teologia pela Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Brasil(2010)

Coordenador de área (dormitório) da Escola
SESC de Ensino Médio , Brasil

RESUMO: É consenso que as escolas da rede oficial de ensino devem ter seus projetos pedagógicos pautados pelos princípios democráticos. O mesmo não se pode dizer das escolas da rede particular de ensino, que em respeito à autonomia, podem fazê-lo ou não. Porém, noutros tipos de instituições de ensino situadas entre o público e o privado, como se interpreta e se aplica o princípio constitucional da participação democrática? Em busca de uma resposta, escolheu-se analisar uma experiência dessa natureza, que funciona em regime integral e residencial. Entre os muitos caminhos, escolheu-se discutir a construção de seu Projeto Pedagógico e de seu impacto no cotidiano. A metodologia adotada consistiu no estudo dos documentos institucionais da mantenedora e da escola, na pesquisa de campo com professores e em entrevistas complementares. Os resultados finais apontam

para uma experiência educativa *sui generis* de uma escola que integra à gestão as dimensões de horizontalidade e de verticalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; linearidade; planejamento escolar; regimento escolar.

INTRODUÇÃO

As escolas residência remetem, na memória coletiva, ao ideário pedagógico que inspirou os internatos em parte da história da educação brasileira. Voltados, em sua maioria, às elites e aos setores médios (CONCEIÇÃO, 2012; 2015) estiveram presentes, por exemplo, no Rio de Janeiro, em Pernambuco e em outros estados no final do século XIX. Elas surgem como atualização dos internatos, com regime próprio, como são os casos, por exemplo, das escolas da marinha, exército e aeronáutica (BRASIL, 1999; 2006; 2011). Algumas são religiosas e se auto definem como escola-internato (SCHUNEMANN, 2009), outras, aquelas que se caracterizam como laicas (Barroso, 2008), pertencem à rede federal de ensino ou escola-mista, como a do caso em estudo.

Tais experiências educativas se ancoram no artigo 206 da Constituição que garante o

direito à liberdade de aprender, pesquisar, ensinar, divulgar o pensamento, o saber e a arte, bem como o pluralismo das concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas (BRASIL, 1988). Também se inspiram no artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 que regulamenta a prerrogativa de autonomia das escolas (AZANHA, 1993; BRASIL, 1996).

Em termos de gestão escolar, a Constituição Federal de 1988 afirma que as instituições de ensino público devem se caracterizar pela gestão democrática (BRASIL, 1988). Uma questão controversa é se o conceito de público se refere a qualquer instituição que presta serviços escolares à população ou se faz referências as escolas mantidas pelo poder público. Seja como for, a democracia é um pilar do Estado democrático de direito que caracteriza a sociedade brasileira e, como tal, tem relação com a educação.

Uma das fontes de interpretação da experiência democrática escolar é o estudo do seu projeto político pedagógico (VEIGA, 1997; 2001; 2003). Tal análise ocorre em dois momentos distintos. Primeiro, partindo de categorias conceituais, como os princípios da igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Em segundo, através da leitura das práticas educativas a partir das finalidades, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação.

Para alguns pesquisadores há outros elementos que devem ser considerados para analisar a experiência democrática de uma instituição de ensino. Silva (2008) indica que, além do projeto pedagógico, deve-se considerar também os vários dispositivos gestoriais que impactam a dinâmica da vida escolar: a constituição dos conselhos ou colegiados, os grêmios estudantis, provimento dos cargos diretivos e demais fóruns que encarnam uma gestão democrática. Paro (2007), por sua vez, avalia que outros elementos devem caracterizar a administração escolar: a ética e a liberdade. No campo da ética, pontua a necessidade de desenvolver novos valores a partir do contato com a diversidade de concepções sobre a vida. Com relação à liberdade, entende que é necessário facultar o acesso à ciência, arte, saber histórico e tecnologia, assim como facilitar o exercício da convivência cotidiana democrática.

Considerando os referenciais teóricos e a instituição pesquisada, que se situa entre o público e o privado, a hipótese do trabalho é de que há uma tensão entre horizontalidade e verticalidade na gestão escolar, ambas manifestadas tanto no Projeto Pedagógico quanto nas orientações da mantenedora, as quais têm repercussões no cotidiano escolar.

MATERIAL E MÉTODOS

Para responder ao problema colocado nesta pesquisa, optou-se pela análise

de parte dos materiais produzidos pela escola e pela instituição mantenedora.

Coleta e análise de dados

Com o propósito de verificar a hipótese, quatro etapas foram percorridas: que pesquisa de campo, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas. Primeiramente, aplicou-se um questionário, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores, no intuito de verificar sua participação na elaboração do projeto pedagógico e conferir se o trabalho cotidiano é orientado por ele. O questionário, elaborado com o auxílio de uma plataforma para formulários online, contou com oito perguntas objetivas e abertas, todas versando sobre o projeto pedagógico em sua feitura e aplicação. A amostra foi composta por um professor de cada disciplina escolar e série do ensino médio. Foram 30 professores consultados, perfazendo aproximadamente 35% do corpo docente. Como pesquisa complementar, duas entrevistas com seis perguntas foram realizadas por e-mail, uma dirigida a uma das representantes do grupo de trabalho inicial da escola e a outra destinada ao consultor da instituição do período de 2006 a 2016. A análise desses dados coletados foi realizada qualitativamente a partir do desdobramento das bases teóricas de alguns dos principais estudiosos do tema gestão democrática escolar: Veiga (1997, 2001, 2003), Silva (2008) e Vítor Paro (2001; 2007).

Os documentos dessa instituição e de sua mantenedora acessados para contextualização e compreensão do projeto pedagógico foram: Carta da Paz Social (1946), Diretrizes Gerais de Ação (1973), Relatório do Grupo de trabalho (2002-2004), Regimento Interno da Mantenedora (2004), Regimento Escolar (2006), Projeto Pedagógico 2006, Diretrizes Gerais de Ação (2007), Regimento Escolar (2007), Acordo Sindical (2008), Regimento Escolar (2009), Regimento Escolar (2010), Diretrizes Gerais de Ação (2012), Regimento Interno da Mantenedora (2013), Diretrizes Gerais de Ação (2014), Projeto Pedagógico Cultural (2015), Regimento Interno da Mantenedora (2016), Diretrizes para o quinquênio (2016-2020), Regimento Interno da Mantenedora (2017), Manual de Pais, Alunos e Responsáveis (2018), Catálogo Acadêmico (2019) e o Código de conduta e ética (2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados da pesquisa e sua discussão entrelaça-se ao próprio projeto pedagógico, objeto de análise deste trabalho. De alguma forma, os dados apresentados se deixam inspirar pelo mesmo projeto, tanto em sua versão mais antiga quanto na mais recente. Finalmente, os resultados serão discutidos à luz dos princípios da escola democrática.

Identidade educativa da mantenedora e criação da escola

A escola pesquisada, entidade de direito privado de serviço social que opera com recursos públicos, surgiu em 1946 resultante da ação de empresários e organizações sindicais de trabalhadores do comércio. Desde seu primeiro documento fundador, a dimensão educativa se faz presente. Ao longo de sua história este aspecto foi acentuado. Todos os documentos reafirmam a educação como uma dimensão social que atravessa seus programas institucionais. Todos esses são permeados direta ou indiretamente pela informação, capacitação e desenvolvimento de valores. O trabalho educativo volta-se para o desenvolvimento integral do indivíduo, favorecendo a melhoria da compreensão do meio em que vivem, proporcionando sua elevação sociocultural e fazendo-o partícipe ativo de tal processo.

Na década de 1990 a entidade mantenedora decidiu ir além da educação permanente, priorizando também o campo da educação formal propriamente dito, além das áreas assumidas até então: lazer, recreação, educação de jovens e adultos, saúde e cultura. O resultado do posicionamento, que de alguma maneira estava latente desde a década de 1951, de assumir a educação de jovens e adultos e a recreação infantil foi a criação de escolas de educação infantil em várias regiões do país. Nesse período a mantenedora entendia que um dos desafios da educação nacional era o ensino médio. Nesse cenário, decidiu-se criar uma escola que fosse diferenciada e que pudesse inspirar a educação básica.

As Diretrizes Gerais de Ação da década de 1990 assinalam, de um lado, que as motivações para assumir o novo campo se justificava pelas alterações ocorridas na sociedade brasileira e mundial nas últimas décadas, e também em face do compromisso da instituição com o desenvolvimento nacional. De outro lado, afirmava que o sistema educacional brasileiro não estava sendo capaz de responder eficientemente aos objetivos a que se propunha. Assim, era preciso que se desenvolvesse ações de suporte e complementaridade que visassem a melhoria da qualidade desse ensino, preferencialmente ao público de menor de idade.

Um grupo de trabalho, criado em 2002 para implementação desse tipo de escola, visitou oito instituições nacionais consideradas inovadoras, três “boarding schools” americanas e três escolas cubanas. À luz de tais experiências e considerando a cultura nacional, optou-se por uma escola integral e em regime de residência.

Segundo consta no Relatório final de 2002 trata-se de criar uma escola padrão, possivelmente de modelo único no país. O seu objetivo principal é a formação integral do jovem. Para tal, deve-se equilibrar adequadamente as matérias humanísticas e as de natureza tecnológica.

Depois de quatro anos em construção, a escola abre seu primeiro ano letivo com 174 estudantes, de ambos os sexos, vindos de todo o território nacional. Havia

um objetivo mais amplo para a mantenedora, explicitado no Regimento Interno de 2004: a Escola Brasil de Ensino Médio, como foi denominada inicialmente, é unidade experimental modelo que objetiva desenvolver estudos, pesquisas e experiências para fundamentação técnica na área da educação para a mantenedora. Além disso, deveria oferecer ensino de excelência, formando as futuras lideranças para o país e servindo de paradigma a ser replicado noutros estados,

A entidade mantenedora é a primeira e última responsável pela administração da escola. Ela criou um conselho consultivo para assessorá-la com a finalidade de contribuir para sua missão, fins e objetivos. É presidido pelo presidente e pelo diretor executivo do Conselho Nacional e pelo diretor da escola. Nomeados pelo presidente, é composto por outros oito membros com notório saber e competência profissional e efetivo vínculo com a área educacional, de acordo com a Resolução 1.129/2007 da escola.

A escola pesquisada à luz de seu Projeto Pedagógico

Os documentos institucionais internos, que inspiram o projeto pedagógico, permitem entrever algumas diferenças básicas entre a escola residência e o antigo regime de internato. A escola residência pode ser compreendida como sendo a atualização para o tempo presente daquilo que foram as escolas em regime de internato no Brasil e em vários outros países.

Conceição (2007; 2012) mostra que os internatos se definem pela: ausência de contato com o mundo exterior com o objetivo de preservar os estudantes dos males físicos e morais; disciplina marcada pela severidade, temida ao mesmo tempo por alunos e pais; professores selecionados pela competência técnica e bons costumes morais e ou religiosos, preferencialmente que sejam casados e estejam na maturidade; reclusão e regularidade do internato como corretor dos defeitos e cura dos adolescentes; educação sexual baseada nos preceitos morais e religiosos para combater e evitar a perversão sexual; relação marcada pela massificação nas relações; evitar, em muitos casos, contato entre pessoas de sexos diferentes, assim como no refeitório o contato entre alunos e funcionários; residência só para administradores e alunos; carga horária de estudo individual de sete a oito horas, inclusive aos sábados; arrumação dos quartos, limpeza de camas realizada por mulheres acima dos 50 anos; proibição da entrada no quarto do colega; uso da educação física para manter os meninos longe das conversações sexuais; e por correspondências abertas pelos superiores e entregue aos estudantes.

Em oposição às características anteriores, a escola residência se caracteriza pelos seguintes elementos: cotidianamente aberta ao entorno para atividades culturais e pedagógicas; contato dos estudantes com seus familiares pelas redes

sociais; disciplina caracterizada pelo diálogo e construção coletiva de acordos; professores selecionados pelo perfil de educador, competência técnica e princípios éticos pautados nos direitos humanos; espaço formativo que discute os riscos e consequências de substâncias psicoativas e outros; residência para educar em habilidades e competências para inclusão social; temas de sexualidade são tratados como questões de saúde escolar; relações personalizadas e acompanhamento individualizado; escola mista, com 50% para cada sexo; o restaurante é lugar de convivência entre professores, funcionários e estudantes; a residência composta de administradores, professores e estudantes; dez aulas e demais horas dedicadas ao estudo colaborativo e atividades culturais; a arrumação dos quartos é de responsabilidade dos próprios estudantes; a proibição da entrada nos quartos em respeito ao direito à privacidade; a educação física como componente curricular; e as correspondências abertas pelos próprios estudantes.

A organização curricular se expressa em quatro eixos interdependentes entre si: acadêmico, cultural, residencial e profissional. Cada um com sua singularidade, mas todos voltados à aprendizagem de habilidades e competências para a vida. O currículo abrange tudo o que se vive dentro e fora da escola, incluindo os trabalhos de campo e as saídas acompanhadas nos finais de semana e feriados.

As disciplinas do núcleo comum são as mesmas que as demais escolas, com exceção de língua inglesa, que conta com uma carga ampliada. No currículo diversificado os estudantes escolhem três cursos, um na área de artes, outro de cultura e por último de esporte.

O currículo cultural oferece 11 experiências de teoria e prática em linguagens artísticas, escola de música e seis propostas de coletivos artísticos. O currículo residencial trata dos valores e desafios relativos à dimensão comunitária. Integra-o as atividades internas e externas de lazer nos finais de semana, o programa de saúde escolar e o programa de nutrição. O currículo profissional oferece seis cursos de qualificação de 160 horas cada. Além disso, desenvolve-se o programa de iniciação científica.

Passados 10 anos de sua inauguração, os resultados do projeto começam a ser mensurados. Em pesquisa feita com a primeira turma egressa (ALMEIDA, 2018), nota-se a influência marcante da escola na vida familiar, pois na maioria dos casos os jovens foram os primeiros a ingressar na universidade. Também se observa a influência na formação pessoal porque além de ter preparado os alunos para ingressar no ensino superior destacou-se também o aprendizado em valores, tais como a convivência com a diversidade cultural, a autonomia e a solidariedade.

A construção do Projeto Pedagógico original

A versão original do projeto pedagógico, construída no ano de 2005-2006, esteve em vigor até o ano de 2015, quando passou por revisão e reelaboração. Assim constava em sua estrutura textual, como se vê na Tabela 1.

Apresentação
I – Identificação
Identificação da instituição
Identificação da entidade mantenedora
Administração superior da Escola
Etapa de ensino oferecida
Atos legais
II - Missão da escola, fins e princípios norteadores
Missão da escola
Fins e princípios norteadores
III - Caracterização da escola
Estrutura física
Organização da escola
Recursos pedagógicos
Gestão do processo educativo
IV – Objetivos
Objetivos gerais
Objetivos específicos
Ações que favorecem o alcance dos objetivos
V - Organização Curricular
Matriz curricular do ensino médio
VI - Matriz referencial de competências
VII - Avaliação da aprendizagem
VIII – Recuperação

Tabela 1. Estruturas do Projeto Pedagógico da escola elaborado em 2005-2006

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Em termos do valor da participação, assume-se, no item III que a direção e a

equipe técnico-pedagógica devem adotar uma conduta pessoal que exemplifique e valorize relacionamentos interpessoais. Além da plena consideração pelo próximo e de processo decisório participativo. Para verificar se tal princípio efetivamente se realizou, aplicou-se um questionário aos professores, cujos resultados estão tecidos com consulta aos documentos institucionais disponíveis no Centro de Memória da biblioteca escolar.

Quanto ao perfil dos respondentes, descobriu-se que todos são habilitados ao magistério com licenciatura plena em suas respectivas áreas de conhecimento. Do total de pesquisados, 22,6% têm cursos de especialização, 51,6% possuem certificado de mestrado, 19,4% têm certificados de doutorado. Somente 6,4% permanecem no nível da graduação.

Com relação à participação, um relato revela que o primeiro projeto pedagógico veio pronto junto com a construção da escola e que os professores não fizeram parte da equipe de sua elaboração. Quando perguntados se participaram da elaboração da primeira versão do projeto, 74,2% disseram não, contra 25,8% que afirmaram ter colaborado.

Como esse último dado pareceu expressivo, lançou-se mão de entrevista com uma participante do Grupo de Trabalho de 2002 e um dos consultores à época. Constatou-se que os professores foram contratados seis meses antes da inauguração da escola. Nesse período realizaram-se jornadas pedagógicas, numa das quais se debateu a proposta pedagógica. Nesse sentido, o projeto pedagógico foi sendo apropriado pelos professores. Os 25,8% dos professores, que responderam sim, foram os pioneiros que fizeram parte desse grupo, ainda que não tenham participado da confecção da proposta pedagógica inicial.

Consultando os documentos da escola, conclui-se que os professores não participaram da elaboração formal da primeira versão. Essa foi elaborada por uma Comissão Consultiva de Técnicos da mantenedora que tinha entre suas atribuições a construção do referido projeto, do Regimento Interno, da Proposta Curricular e o recrutamento de professores e alunos. Juntaram-se à Comissão consultiva nomes de destacados especialistas em educação básica, procedentes de faculdades e universidades.

De fato, a concepção do projeto pedagógico da escola foi gestada pelo seu idealizador, o presidente do Conselho Nacional da mantenedora, em 2001 e aprofundada pelo grupo de trabalho de 2002, sendo discutida cotidianamente pelos mesmos. A versão final foi formalizada em 2006. A participação da comunidade educativa não ocorreu na prática porque o projeto pedagógico surgiu antes da contratação do quadro funcional e simultaneamente ao Projeto Arquitetônico iniciado em 2004, tendo sido confeccionado por uma equipe nomeada pela mantenedora da qual fez parte técnicos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Esse projeto pedagógico é vivo porque vai se tecendo no chão da escola, como observa a representante do grupo de trabalho. No entanto, nota-se que parte da atualização do primeiro projeto pedagógico se deu pelos sucessivos Regimentos Internos. O Projeto Pedagógico de 2006 vem acompanhado do Regimento de 2007 (Res. N. 1.129/2007). Um ano após o início da escola houve necessidade de readaptação, que se deu com novo Regimento de 2009 (Res. 1.167/2009). A última versão é de 2010 (Res. 1.210/2010) e consta uma pequena ementa de 2011. Em 2016, entra em vigor o novo projeto pedagógico cultural, porém com o Regimento anterior.

A construção do Projeto Pedagógico atualizado

Do ponto de vista da elaboração há grande diferença entre a segunda e primeira versão do projeto pedagógico. A direção escolar nomeou uma equipe para coordenar os trabalhos e a comunidade dos professores foi convocada, por mensagem formal interna, a participar de sua construção, juntamente com os alunos, ex-alunos, pais e responsáveis, representantes das regionais da mantenedora e o pessoal técnico-administrativo da escola.

Dos professores pesquisados, 87,1% disseram ter participado de sua revisão, contra 12,9%. Entre os motivos alegados daqueles que disseram não ter participado, destaca-se: não lembrança do convite institucional; não ter sido convidado; estar envolvido com outras demandas profissionais ou acadêmicas; estar cumprindo outras responsabilidades no período.

Os respondentes ao questionário indicam como foi a metodologia de sua construção: assistiu-se ao ciclo de palestras de abertura realizada por especialistas; montagem de pequenos grupos de trabalho para leitura e análise do projeto anterior; proposições de supressão, substituição, acréscimos ao texto anterior; opiniões sobre assuntos pontuais; registros coletivos em documentos compartilhados virtualmente; reunião por área de conhecimento e proposições de valores para jovens de escola residência. Tais elementos se confirmam quando confrontados com a apresentação inicial da última versão do projeto, em que se fala do recebimento de mais de 580 contribuições por escrito para aprimoramento do projeto. Essas advindas não só do corpo docente, mas de todos os regionais da mantenedora, de pais, alunos e ex-alunos. De fato, foi um processo altamente participativo.

A pesquisa revela também um limite da participação: mais de um professor testemunha que não houve participação da comunidade na redação final do documento, tendo sido realizada por funcionários não docentes e consultor. Talvez esse relato revele a expectativa do modo de proceder da construção da proposta pedagógica como o de escolas da rede pública estadual, municipal ou federal nas

quais são realizadas por alguns dos professores.

Observa-se que a estrutura do segundo documento é praticamente idêntica à versão original primeiro. Isso faz supor a continuidade dos temas fundamentais, tendo se atualizado o texto à luz das novas prioridades institucionais, ao novo contexto sociocultural do país e ao público juvenil atendido, bem como, as competências necessárias ao século XXI. A estrutura textual do projeto está apresentada na Tabela 2.

Apresentação
I - Identificação
Identificação da instituição de ensino
Identificação da entidade mantenedora
Administração superior da Escola
Etapa de ensino oferecida
Atos legais
II - Missão da escola, fins e princípios norteadores
Missão da escola de Ensino Médio
Fins e princípios norteadores
III - Caracterização da escola
Estrutura física
Organização da escola
Recursos pedagógicos
Gestão do processo educativo
IV – Objetivos
Objetivos gerais
Objetivos específicos
Ações que favorecem o alcance dos objetivos
V - Organização curricular
VII - Avaliação da aprendizagem

Tabela 2. Estrutura textual do Projeto Pedagógico Cultural reelaborado em 2015

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Sobre o princípio da participação, a segunda versão do Projeto apresenta em relação a gestão democrática uma mudança significativa. Afirma que a direção

e a equipe técnico-pedagógica têm procurado adotar procedimentos de gestão democrática e processo decisório participativo, segundo informa o Projeto Pedagógico Cultural de 2015. Desta vez, o princípio da participação se faz presente de maneira mais efetiva, embora com diferença verbal significativa. Na primeira versão diz-se que a direção e equipe técnico-pedagógica *devem* adotar. Ao passo que na segunda versão diz-se que a direção e a equipe técnico-pedagógica “*têm* procurado adotar”. Ou seja, a primeira versão é prescritiva enquanto a segunda é indicativa no sentido de mostrar o esforço que vem sendo feito para ampliar a participação da comunidade educativa. Além dos princípios legais da participação democrática assumidos pela escola, os princípios de gestão da mantenedora também inspiraram o processo de construção da segunda versão do projeto, como se pode notar nas notas de rodapé do projeto.

Princípios de gestão da instituição mantenedora

Analisando os regimentos internos da mantenedora, desde a criação do Grupo de Trabalho que desenhou a escola, dá-se conta da ausência conceitual de como deve ser exercido o poder em seus vários âmbitos, embora esteja presente, sempre, o organograma. Será explicitado somente no regimento de 2013. A convocação da comunidade educativa a participar da construção do Projeto Pedagógico em 2015 está diretamente vinculada às orientações da mantenedora, bem como, aos princípios legais da legislação nacional.

No referido regimento, explicita-se o processo de gestão da administração: a instituição mantenedora implementa um modelo de gestão participativa e integradora com estrutura flexível e horizontalizada para garantir consistência e segurança no processo decisório. Mais adiante, afirma que a estrutura concilia a linearidade hierárquica com a dinâmica do pensamento consensual e a inteligência organizacional por meio de um sistema participativo e integrador. Aponta a mútua colaboração entre os órgãos, equipes e pessoas por meio de instrumentos organizacionais viabilizados através do diálogo, consenso e decisão. Afirma na sequência que o diálogo estabelece o fluxo de concepções, percepções e posicionamentos sobre temas relevantes para a organização. Na continuidade, o texto afirma que o consenso é obtido por meio da racionalidade e da argumentação intersubjetiva exercidos de forma livre e contínua nos devidos foros. Consenso significa, ainda segundo o texto, concordar no essencial.

Os princípios que estão postos no Regimento Interno se fazem presentes também nas Diretrizes para o Quinquênio 2016-2020. Com o total de 10 diretrizes, essas preconizam iniciativas que valorizem o pensamento estratégico e que promovam mais eficiência e inovação nos sistemas de gestão, preferencialmente

as construídas pela ampla participação e pelo diálogo. Pode-se dizer que tais orientações contribuíram também para que a comunidade educativa fosse convocada a participar da elaboração do projeto pedagógico, dando cumprimento à primeira tarefa do professor, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu artigo 13, inciso I.

O Projeto Pedagógico e o cotidiano da vida escolar

O projeto pedagógico orienta o fazer pedagógico do professor e dos gestores. Um aspecto importante a se notar é como o professor avalia essa relação. Quando indagados se, depois de pronto, chegaram a ler o projeto pedagógico na íntegra, 48,4% afirmam que sim, contra 51,6%. Com relação aos planejamentos regulares, 58,1% dizem não recorrer ao projeto pedagógico, contra 41,9% que dizem fazê-lo. Teoricamente era de se esperar que o documento servisse de base para o trabalho diário do professor, o que não ocorre para quase 60% dos respondentes. Tal resultado induz a questionar se a elaboração do projeto não tenha sido mais uma demanda da direção do que propriamente da comunidade educativa.

Uma possível explicação é o não reconhecimento do professor de modo efetivo no texto final. No último item do questionário aplicado, “Outras Considerações”, há uma afirmação de que houve contribuições apresentadas em várias reuniões e as mesmas não constavam no documento final, como também não houve retorno de tal decisão. Outra possível explicação é que o projeto pedagógico está imbuído no cotidiano, sem necessidade de consultá-lo no referido momento.

Essa limitação apontada na construção do novo projeto pedagógico, de fato, significa uma mudança de rota em relação ao primeiro. Isto se espelha também em sua incidência no cotidiano escolar e em várias iniciativas, além daquelas apresentadas na apresentação anterior da escola:

- a) Da relação entre o sindicato patronal e o sindicato dos professores, acordos bianuais têm sido celebrados em mesas paritárias de negociação do interior da mantenedora desde o primeiro projeto.
- b) Em relação à participação dos estudantes, o primeiro projeto pedagógico, antes mesmo da escola, previa sua criação do grêmio estudantil, que se consolidou em 2008. O novo projeto o assegura e incentiva.
- c) Mais recentemente a escola tem sido um lugar favorável ao surgimento dos coletivos juvenis (negro, LGBT, feministas) e grupos em defesa da liberdade religiosa em suas várias expressões.
- d) Representantes de turma participam do conselho de classe dos professores, os conhecidos encontros de alunos e professores (EPAs), por área de conhecimento em que avaliam o trabalho docente e indicam sugestões para a melhoria do trabalho de ensino e aprendizagem.

- e) Na dimensão residencial, caracterizada pelo desenvolvimento da dimensão comunitária, tem sido levado adiante processos formativos não formais, como são os casos dos fóruns de ética comunitária e as assembleias de dormitório, nas quais são construídos acordos que presidem a vida cotidiana.

Apresentado o processo de confecção dos projetos pedagógicos, destaca-se em seguida alguns elementos de reflexão à luz dos autores assumidos como referências. Vale iniciar com uma observação a propósito da terminologia adotada para nomear o projeto pedagógico. A LDB de 1996 o denomina de Proposta Pedagógica, há quem prefira chamá-lo de Projeto Político Pedagógico, mas a instituição pesquisada intitula-o como Projeto Pedagógico Cultural em sua segunda versão. Ainda que não se tenha pesquisado o motivo de tal escolha, presume-se que a dimensão cultural ocupe lugar importante na mantenedora e como tal é possível que atravesse sua proposta pedagógica.

No entanto, o projeto assim identificado não deixa de ter implicação política. Como bem afirma Veiga (1997), todo projeto pedagógico é também político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico dos interesses reais e coletivos da população majoritária atendida. É político no sentido de estar comprometido com a formação do cidadão para determinado tipo de sociedade. No caso em análise, opta-se por uma sociedade marcada pelo princípio da democracia.

Do ponto de vista dos princípios norteadores que compõem o projeto pedagógico, pode-se dizer que a escola pesquisada os tem em conta, em sua grande maioria. Do ponto de vista da igualdade, o acesso à escola se dá por um sistema de cotas conforme a arrecadação econômica de cada estado para a mantenedora. Os estados do sul e sudeste têm assegurado maior número de vagas, enquanto que os estados com menor arrecadação as têm em menor número. O recrutamento se dá preferencialmente entre filhos de comerciários, cuja renda varia de um a cinco salários mínimos.

Tudo isto impacta o cotidiano, na medida em que as salas de aula são marcadas por disparidades do ponto de vista da aprendizagem. Se não há igualdade na chegada, o mesmo não se pode dizer da saída ao final do ensino médio. A escola oferece todas as possibilidades de recuperação das lacunas do ensino fundamental através de itinerários personalizados. Um indicativo desta igualdade na saída é que 94% dos estudantes, em média, acessam a universidade pública ou privada, nesse caso com bolsa integral ou parcial.

Isto ocorre em função de se efetivar o princípio da qualidade para todos os estudantes, tanto em sua dimensão formal quanto política (VEIGA, 1997). Na dimensão formal, os estudantes aprendem a manejar instrumentos e métodos de aprendizagem ativa, ferramentas tecnológicas, sendo iniciados, inclusive, à pesquisa

científica desde o primeiro ano do ensino médio. A escola conta com menos de 1% de reprovação, que não se dá em função da dificuldade insuperada de aprendizagem, mas por inadaptação ao formato residencial da escola.

Outro princípio importante diz respeito à liberdade associado à ideia de autonomia. São conceitos complexos que devem ser vistos sempre em relação e ligados a determinado contexto. Desde o início da escola os professores são incentivados a desenvolver experiências inovadoras no currículo acadêmico, residencial, cultural e profissional em resposta à missão institucional, que é pautada na autonomia intelectual, criatividade e responsabilidade social. Deve-se notar, no entanto, que a autonomia é sempre relacional. Ela não é sinônimo de soberania seja do professor e estudante, seja do gestor. Como se trata de uma instituição também marcada pela linearidade seus processos de autonomia são sempre relativos aos níveis de participação dos membros da comunidade educativa.

Outro princípio significativo diz respeito à valorização do magistério. Mais da metade dos professores tem 44 horas semanais de trabalho efetivo. O restante, 40 horas. No nível da formação, capacitação e planejamento participativo, 35 dias corridos do ano são dedicados à jornada pedagógica, sendo 30 no início e 05 no final do ano letivo. A escola dispõe de processo de gestão de desempenho e plano de carreira e investe na formação continuada dos professores com bolsas de 70% para cursos de línguas estrangeiras, especialização, mestrado e doutorado, inclusive, há alguma margem de negociação para uso de parte do planejamento para estudo e pesquisa. Além disso, a instituição disponibiliza horários de planejamento de aulas e correção de atividades.

Entre outras possibilidades de análise da democracia escolar, Paro (2007) destaca a qualidade da educação. Esta, em sua compreensão, não se liga ao paradigma neoliberal que associa o papel da escola às leis do mercado; muito menos ao domínio quantitativo dos conhecimentos das tradicionais disciplinas curriculares ou resultados nos exames de vestibular. A qualidade está relacionada à apropriação histórica da herança cultural com o objetivo de favorecer uma vida com maior satisfação pessoal e melhor convivência social, tomando contato com o belo, o justo e o verdadeiro.

A qualidade se revela também, segundo Paro (2007), no desenvolvimento da dimensão ética e da liberdade. Na primeira, trata-se de assegurar aos estudantes o contato com a diversidade de concepções sobre a vida e a realidade que apontem o desenvolvimento de valores para construção de uma sociedade melhor para todos. Na escola pesquisada, como apresentada anteriormente sobre a concretização de seu projeto pedagógico, tal dimensão se faz presente através da diversidade de seus sujeitos, da concepção curricular, das iniciativas de protagonismo estudantil, da programação cultural local e nacional oferecida no “campus” e do contato com

a população do entorno da comunidade escolar. A segunda dimensão, a liberdade, caracterizada pela perspectiva democrática de acesso à ciência, arte, tecnologia e saber histórico, mas também de experimentação de valores democráticos para convivência pacífica, que se faz presente na referida instituição. Estas duas dimensões são visibilizadas pelos elementos apresentados na caracterização da instituição pesquisada.

Além dos princípios analisados, a pesquisa focou na construção do projeto pedagógico pretendendo-se verificar seu papel em termos da gestão democrática. Silva (2008) identifica duas dimensões na gestão escolar, uma autocrática, outra democrática. A primeira se estabelece por processos de gestão em que há um predomínio da postura de governo de um líder fechado em si mesmo, com poderes ilimitados e absolutos. Nela prevalecem práticas lineares, hierarquizadas e burocratizantes do processo educativo. Assume-se, no cotidiano, em geral, uma postura fiscalizadora, fisiologista e mandatária. Nega-se a existência de conflitos com o objetivo de alcançar resultados mais eficazes. Em geral, esse modelo gera uma comunidade passiva e pessoas individualistas, além de um trabalho fragmentado.

Os resultados da pesquisa não apontam nenhum elemento que indique a presença dessa visão no projeto pedagógico ou nos documentos da mantenedora. Ao contrário, essa perspectiva é negada tanto pelo Regimento Interno da Mantenedora de 2013 quanto pela leitura das duas versões do projeto pedagógico. É verdade que a mantenedora reconhece a presença do caráter linear, mas assume também o caráter horizontal marcado pela busca do diálogo e a construção do consenso como caminho institucional. Na mesma linha da participação, as duas versões do Projeto Pedagógico anunciam o princípio da participação democrática para os gestores e o pessoal técnico-administrativo. O mesmo se diga no trabalho cotidiano da equipe que compõe a comunidade escolar.

Pode-se dizer que, desde a feitura do projeto original, a escola vem se democratizando no sentido de que tem procurado romper o dualismo entre quem concebe o projeto e quem o executa, entre quem pensa o currículo e quem o realiza, entre teoria e prática (VEIGA, 1997). A convocação dos professores à revisão do projeto pedagógico aponta nessa direção, isto é, de que verdadeiramente todos abracem o fazer pedagógico e de que a verdadeira educação acontece no “chão da escola”.

O outro elemento, apontado por Silva (2008), é a dimensão democrática. Ela se caracteriza pela dimensão equitativa do poder e pela soberania do grupo, pela divisão dos poderes e pelo controle do autoritarismo em suas várias origens. Assume diferentes dispositivos como os conselhos escolares, eleição para diretores e a criação de órgãos colegiados, por fim, a concepção, elaboração e operacionalização do Projeto Pedagógico pela própria escola.

Os dados da pesquisa revelam que a escola não é radicalmente democrática no sentido apresentado por Silva (2008): exercício da soberania pelos grupos que nela trabalham ou estudam (professores, funcionários e estudantes); eleições para diretores ou outros cargos; projeto pedagógico elaborado exclusivamente pela comunidade educativa sem participação de instâncias superiores da mantenedora. Considerando que o projeto pedagógico teve sua origem em 2001, como iniciativa do presidente nacional da confederação do comércio, entende-se que a última palavra não é da comunidade escolar, mas da mantenedora. Porém, isto não se opõe a existências de processos de participação democrática na escola.

Bobbio (2000) entende a democracia como o conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e é facilitada a participação mais ampla possível das pessoas interessadas. Neste sentido, a escola pesquisada busca o exercício cotidiano do consenso e do diálogo sobre os problemas e as prioridades do trabalho educativo nas várias instâncias, sem negar, que as validações das mesmas passam pela apreciação de instâncias superiores, conforme o organograma escolar. Isso devido ao seu caráter misto de escola e empresa, nesse sentido ressalta o que há de mais significativo em ambas.

As duas versões do projeto analisadas apresentam, logo em sua identificação, a caracterização da gestão escolar. A primeira chama de administração superior, que deve ser composta pelo conselho diretor e nomeada pelo presidente nacional da confederação do comércio. A segunda versão nomeia de equipe dirigente, que deve ser indicada pelo diretor da administração nacional e nomeada pelo presidente. Há também um conselho nomeado pelo presidente cuja atribuição é assessorar a escola. Tal composição não significa, no entanto, que mecanismos de participação inexistam na escola. Até porque isso negaria os princípios da legislação nacional com os quais a escola está comprometida. Tais mecanismos respeitam o modo como se organiza a escola. O mais importante é que todos participam daquilo que é mais fundamental, a elaboração do projeto pedagógico que, em última instância, é a constituição da escola. Ao mesmo tempo, todos se diferenciam pelos papéis assumidos no cotidiano escolar.

Entretanto, apesar de a indicação dos gestores se dar pelo diretor da administração nacional da mantenedora e a nomeação pelo presidente da mesma, teoricamente nada impede que a comunidade educativa venha a sugerir, mediante consulta formal, as lideranças para ocupação de determinadas funções estratégicas. A comunidade poderia, por exemplo, sugerir lista tríplice para os cargos de gestão, o diretor executivo da mantenedora indicar os nomes apresentados e o presidente nomeá-los. Este procedimento combinaria o princípio constitucional do artigo 206, assumido na última versão do projeto pedagógico, com o regimento interno da mantenedora. Com isso ter-se-ia maior envolvimento e adesão dos membros da

comunidade educativa ao projeto pedagógico.

Ao falar de democracia é preciso ir além da questão de como se pode exercer o poder numa escola mista. Segundo Bordenave (1994), a participação democrática é uma necessidade antropológica. Sem ela o ser humano deixa de ser aquilo que é. Democracia é um estado de espírito, é também um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação contínua. A participação não é apenas um instrumento para solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano.

Para o referido autor a participação tem duas bases: uma afetiva – participa-se porque o ser humano sente prazer em fazer coisas com os outros; e uma instrumental – porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. Nesse sentido, a pesquisa mostra que as relações cotidianas da escola pesquisada são marcadas pela participação na resolução de problemas, respeitando-se os níveis nos quais os educadores estão situados, à luz de seu organograma.

Tomando em consideração a perspectiva de Veiga (1997) de que a dimensão democrática se faz presente na construção do projeto pedagógico, rompendo a rotina de mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, pode-se dizer que a construção da segunda versão do projeto pedagógico representou um passo importante na corresponsabilidade do professor e da comunidade nos destinos da escola. Nesse sentido, a participação se dá no nível mais fundamental, aquele que define a elaboração, execução e avaliação do referido projeto.

Como a instituição pesquisada situa-se entre o público e o privado, justificada pelo princípio da autonomia presente nos art. 12 e 13 da LDB, Lei 9.394 (BRASIL, 1996), ela não tem deixado de avançar no sentido de buscar romper com a clássica divisão social do trabalho, em que convencionalmente é garantida aos gestores a tarefa de pensar, elaborar e planejar as metas escolares e aos docentes o papel de operacionalizar tais decisões. Entretanto, ao mesmo tempo, não nega seu caráter vertical representado pela administração superior da escola e a mantenedora, que em última instância existe para assegurar a originalidade de sua proposta pedagógica. Desse modo, pode-se afirmar que a socialização do poder se faz presente no cotidiano escolar quando todos os educadores são convocados a participar da elaboração da proposta pedagógica. Além dessa dimensão comum, eles assumem distintas responsabilidades conforme o organograma institucional.

Pode-se falar também de uma gestão participativa entre todos os membros da comunidade educativa na medida em que, em cada nível do organograma, os problemas são discutidos coletivamente, sem negar, no entanto, à direção o papel estratégico, aos coordenadores o papel tático, e aos professores a função operacional, salvaguardada sua relativa autonomia e liberdade nas proposições que

dizem respeito ao trabalho pedagógico.

CONCLUSÕES

A hipótese inicial de trabalho, de que haveria uma tensão entre horizontalidade e verticalidade presentes no projeto pedagógico e na identidade da instituição mantenedora com reflexos no cotidiano escolar, se confirmou. A horizontalidade se faz presente naqueles pontos centrais do Projeto Pedagógico Cultural quando afirma, por exemplo, que o pessoal técnico-administrativo deve desenvolver o processo decisório participativo. Nesse sentido, há consonância com o regimento da mantenedora em que se assume que as decisões devem ser pautadas pelo diálogo e pela busca do consenso. Além das várias experiências educativas cotidianas, a horizontalidade também se deixa notar no regimento interno ao tratar dos direitos e deveres do pessoal discente e docente. Porém, os projetos pedagógicos e a instituição mantenedora não negam seu caráter linear e hierárquico. Assumem que pode haver conflitos entre os cargos executivos e a visão que as equipes possam ter do trabalho ou dos melhores caminhos para responder aos desafios do cotidiano. Não alcançando o consenso nas questões essenciais, a responsabilidade última é do superior. O próprio código de conduta da mantenedora acena para a necessidade de respeitar a hierarquia e dar cumprimento as suas determinações. No entanto, tal tensão faz parte do processo democrático podendo contribuir muitas vezes para o crescimento profissional e do grupo. Em alguns momentos, em função do contexto, pode-se tender mais à horizontalidade das decisões. Noutros, poucos, mais à verticalidade. A oscilação para um ou outro lado do pêndulo pode-se dar também em função do perfil formativo dos que ocupam funções estratégicas. Outras vezes pela própria compreensão por parte da mantenedora dos meios mais adequados para a efetivação da missão da escola para determinado momento. As coisas se revelam assim pelo fato de a escola cumprir ao mesmo tempo as determinações legais de uma escola democrática e a obrigação de respeitar seu DNA instituição privada com fins sociais. Por último, retomando as questões inicialmente levantadas na pesquisa, pode-se dizer que a escola pesquisada reconhece e assimila os princípios e orientações e legais para uma gestão escolar democrática. Sua assimilação cotidiana se dá dentro dos limites e possibilidades de uma instituição mista. Viu-se também que o Projeto Pedagógico Cultural rompe com a antiga escola-internato. Esta teve sua importância pedagógica e educativa para seu contexto histórico. Com a mudança do ambiente cultural e a universalização da educação pública, a escola residência surge como um projeto educativo. No caso pesquisado, trata-se de uma escola inovadora na qual cabe à mantenedora a formulação da doutrina e da política da escola e à comunidade educativa, em seus vários níveis e expressões:

determinação de objetivos e estabelecimentos de estratégias; elaboração de planos, projetos e programas; alocação de recursos e administração de operações; e a execução das ações, sempre acompanhadas e apoiadas pelos gestores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. C. **Egressos da primeira turma**: reconhecendo trajetórias. Disponível em: <https://sites.google.com/escolasesc.net.br/observatorio-de-juventudes/estudos-sobre-juventudes>. Acesso em: 10 maio 2018.

AZANHA, J. M. P. **Autonomia na escola**: um reexame. São Paulo: Cadernos de História & Filosofia da educação, vol. 1, nº 1, p. 37-45, 1993.

BARROSO, T. P. B. Vida Familiar e Vida Escolar: um estudo de caso sobre a trajetória escolar dos alunos internos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária - MG. 2008. 61f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o Ensino do Exército. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9786.htm. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.279, de 10 de Fevereiro de 2006. Dispõe sobre o Ensino na Marinha. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11279.htm. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.464, de 4 de Agosto de 2011. Dispõe sobre o Ensino da Aeronáutica. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12464.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

CONCEIÇÃO, J. T. A pedagogia de internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão SE (1934-1967). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

CONCEIÇÃO, J. T. Internar para educar. Colégios-internatos no Brasil (1840- 1950). 2012. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CONCEIÇÃO, J. T. **Instrução particular os internatos na corte imperial do Rio de Janeiro (1845 a 1889)**. In: Simpósio Nacional de História (28º), 28., 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos, Santa Catarina: UFSC, 2015, p. 1-13. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434130428_ARQUIVO_TCompleto.pdf. Acesso em: 04 maio 2019.

PARO, V. H. O princípio da Gestão Escolar Democrática no contexto da LDB. In: Oliveira, R. Portela de; Adrião, Theresa (Orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 79-99.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SCHUNERMANN, H. E. S. **A Educação Confessional Fundamentalista no Brasil Atual**: uma análise do sistema escolar da IASD. São Paulo: Revista de Estudos da Religião, p. 71-97, 2009. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_schunemann.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

SILVA, M. V. Gestão Democrática na Educação: contribuições e omissões da Lei 9.394/96. In: Silva, M. Vieira; Marques, M. R. Alves (org.). **LDB: Balanços e Perspectivas para a Educação Brasileira**. Campinas: Alínea, 2008, p.71-75.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga, I.P.A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 4ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 11-35.

VEIGA I.P.A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: Veiga, I.P.A.; Fonseca, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 6ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 45-65.

VEIGA I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola. Inovações e Projeto político pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Uma construção coletiva. Campinas: Cad. Cedes, v. 23, nº 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2018.

A PROPOSTA DE REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOB O PRISMA DOS ESTÁGIOS MORAIS DE LAWRENCE KOHLBERG

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 24/10/2019

Vágner Silva da Cunha

Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA-
Campus Jaguarão

Jaguarão – Rio Grande Do Sul

<https://www.cnpq.br/cvlattesweb/>

PKG_MENU.menu?f_

cod=34B11AB0D6FB063E505E4053184D59F1

Silvana Maria Gritti

Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA-
Campus Jaguarão

Jaguarão – Rio Grande Do Sul

<http://lattes.cnpq.br/2963822047682216>

RESUMO: O artigo tem o objetivo de discutir a história da infância e suas implicações com a ética e o desenvolvimento do capitalismo. Analisa a evolução da infância no Brasil e discute a suposta capacidade de discernimento social e cultural das crianças e dos adolescentes, em torno do qual são elaborados os argumentos que procuram legitimar a proposta de redução da maioridade penal em nossa pátria. Adotando como pano de fundo para a compreensão do fenômeno supracitado os estágios morais de Kohlberg.

PALAVRAS-CHAVE: infância, capitalismo, estágios morais.

THE PROPOSAL FOR REDUCING CRIMINAL MAJORITY: A CRITICAL ANALYSIS UNDER THE PRISM OF LAWRENCE KOHLBERG'S MORAL STAGES

Partimos do pressuposto de que não podemos conceber a infância, modernamente, como um conceito estático, isto é, uma concepção unilinear do que seja a infância. Esta como todas as construções culturais humanas, é o resultado de uma ação efetiva do homem sobre o meio ambiente num processo de constante criação e recriação, de hábitos, de crenças e costumes, bem como do aprendizado do legado cultural que outorgado pelos antepassados. Por conseguinte a conclusão dos antropologistas é no sentido de que o homem é agente e paciente da cultura (MELO, 1996; RABUSQUE, 1996; LAPLANTINE, 2007).

Em nossa pátria, desde o início de nossa colonização a problemática da construção social da infância é permeada de contrastes e ambiguidades, oriundas da abissal distância entre ricos e pobres, favelas e palacetes, num mesmo espaço geográfico, numa mesma região formando dois brasis

próximos geograficamente e economicamente distantes: o dos abastados e o dos desafortunados (CORSARO, 2011).

No Brasil império não havia diferenciação de aplicação de penas para crianças, jovens e adultas. O entendimento dominante era que as crianças abandonadas deveriam ser recolhidas por instituições de cunho caritativo, como a igreja católica. Por fim cabia ao governo, que detinha o poder político e econômico, auxiliar financeiramente estes estabelecimentos de proteção à infância (BULCÃO, 2002).

Apartir de 1830, com a primeira lei penal do império, começa haver uma distinção em torno da fixação de idade. Os menores de 14 anos não detinham responsabilidade penal, contudo, se um magistrado as considerasse como responsável por seus atos poderiam ser recolhidos às casas de correção até os 17 anos. A partir dos 21 anos, deveriam cumprir as penas nas galés. No Brasil imperial não havia preocupação alguma com o futuro da infância. Prova inequívoca desta assertiva é o fato de que somente após 20 anos de absoluto silêncio começaram as discussões para a elaboração dos regulamentos das respectivas casas de correção; apenas no século XIX as referidas casas entram em funcionamento e neste intercurso de tempo os jovens cumpriam a pena em prisões comuns, convivendo com delinquentes de maior periculosidade (BULCÃO, 2002).

Em meados de 1850 e após a abolição da escravatura, pudemos constatar uma preocupação do governo para com as crianças, uma vez que os pequenos filhos de escravos perambulavam pelos campos e cidades desamparados sem terem o que fazer numa miséria absoluta, relegados a sua própria sorte. O relato de Ana Ribeiro Gois Monteiro, trazido por Shuler, ao visitar a capital da Bahia naquele tempo mostra a gravidade da situação:

A vista das casas enegrecidas, ruas tortuosas frequentadas por moleques maltrapilhos, enfim, gente da ínfima plebe, crianças trabalhadoras, pobres e mendigas, perambulavam e muitas vezes habitavam com as suas famílias as ruas, adros das igrejas e praças, praias e jardins e espaços públicos das cidades (MONTEIRO apud, SHULER, 1999, p. 64).

Ora, com um contingente populacional aumentado, uma vez que os escravos se tornaram livres, não mais pertencendo aos seus senhores, houve um crescimento demográfico das cidades, o mercado de trabalho estando saturado, repleto de negros libertos, estrangeiros que vieram substituir a mão de obra escrava, mulheres e crianças, torna-se necessário criminalizar os pobres para negar-lhes os direitos sociais fundamentais como acesso a terra. Com a independência os juristas da época, criaram as expressões de cunho jurídico “menor” e “menoridade” para designar a responsabilidade penal para aqueles que delinquem (BULCÃO, 2002).

Ainda conforme o mesmo autor as transformações na política econômica no Brasil do alvorecer do século XX causaram crescimento demográfico desenfreado e

aumento no contingente populacional da cidade. A partir destes elementos os riscos a saúde aumentavam em progressão geométrica; logo a infância desamparada começa a ser vista como uma questão de saúde pública pelas elites econômicas e pelo governo federal.

Neste contexto político e histórico entram em cena os médicos e sanitaristas para darem as suas contribuições. Entre as figuras proeminentes desta época destacamos o Dr. Artur Moncorvo Filho:

Ele preconizava uma organização que deveria inspecionar e regular as amas de leite e estudar as condições de vida das crianças pobres providenciar proteção contra o abuso e negligência para com os menores, inspecionar as escolas, fiscalizar o trabalho feminino e de menores na indústria (WADSWORTH, 1999, p.106).

Assim foi realmente feito, o instituto por ele criado atendeu milhões de pessoas, salvando muitas crianças da morte precoce. O museu fundado por Moncorvo Filho recebeu visitas de milhares de pessoas oriundas dos recantos mais longínquos de nosso país e do exterior. Num momento da visita, as recepcionistas do museu alertavam sobre a saúde da meninice. O concurso de robustez elaborado por este médico famoso chamava a atenção para a importância da amamentação no início da vida do bebê. Não obstante, inseriam-se neste chamativo anúncio divulgado pelos meios de comunicação de massa, inúmeros preconceitos de cor e de classe social (WADSWORTH, 1999).

Pode-se dizer que na prática cotidiana e no discurso do médico sanitarista Moncorvo Filho estava cristalizado o pensamento oficial das classes dominantes daquele período. O modelo e o conceito de família era aquele preconizado pelas classes médias e altas da sociedade. A cabeça do casal era a do homem, cabendo à mulher uma função acessória e de inegável subserviência. O cruzamento inter-racial era considerado nocivo ao desenvolvimento do país. As classes baixas consistiam em um verdadeiro estorvo, uma ameaça às elites econômicas. Entretanto, a efetiva agitação dos centros urbanos e o aumento da delinquência juvenil mostravam de forma cristalina que os indigentes não conseguiam por si só reproduzir a força de trabalho. Ora, não tendo como exercer o seu mister, o caminho lógico era a delinquência, a marginalidade social. Para que esta previsão catastrófica não se efetivasse, era preciso amparar a meninice dando-lhe as mínimas condições de existência para efetivação de uma vida digna. O amparo aos desafortunados servia como uma espécie de escudo para os abastados evitando o contato e enfrentamento com a crescente marginalidade.

Embora o caráter ideológico extremamente conservador de Moncorvo Filho e de outros responsáveis pela saúde pública neste passado não tão distante que arrimavam os indigentes com a finalidade precípua de servirem de força de trabalho

para as classes altas, sua atuação destacada foi decisiva para a compreensão da problemática infanto-juvenil que temos hoje. Graças a sua contribuição temos o Primeiro Congresso de Proteção a Infância do Brasil, com ampla repercussão nacional e internacional. As conclusões do referido congresso foram decisivas para que o governo federal implantasse o 12 de outubro como o dia da criança bem como para a criação do Código de Menores de 1927 (WADSEWORTH, 1999).

A partir desta data, temos o Código de Menores criado com a finalidade de dar garantias às crianças e adolescentes por parte do Estado. Os mais pobres viam no juizado, um meio de garantia de alimento, moradia e escola para os seus filhos. Os cidadãos também buscavam amparo no Código para legalizar uma situação já efetivada; crianças e adolescentes que por uma ou outra circunstância estavam sobre a sua guarda (BULCÃO; NASCIMENTO, 2002).

Com a instauração do Código de Menores, duas categorias teóricas ficam bem definidas e delineadas no imaginário social e no ordenamento jurídico de então: crianças ligadas à família, à escola, à igreja que dispensava qualquer tipo de atenção. E por outro, menores filhos de miseráveis que foram abandonados andando dispersos na multidão, perdidos nas praças, avenidas parques, relegados aos asilos e orfanatos. Embora o mérito em ter regulamentado o trabalho infantil, o Código de Menores não tem representado historicamente, um instrumento a serviço da superação da produção de infâncias extremamente desiguais e paradoxais.

Em 1979, houve a reformulação do Código de Menores, pelo decreto número 1793 elaborado por Melo de Matos. Assim, meninos e meninas de rua são definidos então como delinquentes e abandonados. Os juristas definiam o menor como uma pessoa que se encontrava numa situação irregular. A expressão “situação irregular” enfeixa uma significação de “desvio de conduta” contrariando a ordem vigente de então. Constada a referida “situação irregular” o poder judiciário é provocado e então o magistrado (juiz de menores) aplicava a lei que lhe atribuía poderes de defesa, fiscalização e de sentença, saneando a dita irregularidade (MARQUES, OLIVEIRA, NASCIMENTO, MIRANDA, 2002).

Desvela-se então, que a criminalização da infância dos pobres e sua penalização reforçada pelo aparato legal do poder judiciário, não é uma prática recente, mas sim, uma construção histórica e social que esconde e escamoteia os fatores que a produzem.

Assim, constatamos que muitas das situações irregulares que se configuravam, era quando a família não tinha condições de dar uma vida digna para suas crianças e adolescentes. Ora, a inexistência de condições materiais e financeiras é uma realidade que se constrói a revelia das famílias, dos sujeitos sociais, ou seja, o desemprego ou emprego e renda insuficientes para garantir a reprodução da família é uma característica inerente desta sociedade, produzida e organizada, sob a égide

do modo de produção capitalista, que trata os problemas sociais por ela produzidos, a partir de uma perspectiva individual, de ineficiência e incapacidade dos atores sociais, de edificarem condições mínimas para uma existência digna. O que significa dizer que as famílias pobres acabam sendo punidas de forma indevida com a descaracterização da paternidade. Desta forma, a impossibilidade concreta de não dispor de recursos econômicos e de uma estrutura indispensável para a manutenção e geração da vida é oriunda de uma construção social injusta e individualista que deve ser repensada seriamente, por todos os atores sociais que objetivam uma sociedade com a inclusão de todos e para todos a possibilidade de efetivação da cidadania.

Na década de 1980, em virtude dos calorosos debates que culminaram com a Carta Magna de 1988, foi eliminado de nosso ordenamento jurídico o Código de Menores.

Em 13 de julho de 1990, é promulgada a lei Lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este determina a proteção integral dos direitos da criança e do adolescente, numa articulação harmônica entre os Estados, municípios e Distrito Federal. Para o ECA, é considerado criança a pessoa até 12 anos incompletos, e adolescentes pessoas de 12 a 18 anos. Os direitos fundamentais estatuídos pelo ECA são: direito à vida e a saúde, direito a liberdade, respeito à dignidade, direito a convivência familiar e comunitária, à educação, cultura, esporte e lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho (CERQUEIRA,2005).

Podemos constatar que o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes é uma das legislações mais avançadas do mundo, seu caráter protetivo se desvela no entendimento que crianças e adolescentes são pessoas em processo de desenvolvimento devendo ser protegidos pelo Estado e pela comunidade em que está inserido.

Atualmente, já no vigésimo quarto aniversário do ECA esse seu caráter protetivo não foi concretizado. Então, temos um avanço na legislação e um atraso na sua implementação, que coexiste com uma política econômica e social exacerbadamente concentradora e excludente que atingiu em cheio os países do Terceiro Mundo a partir da década de 1980 (recrudescimento das políticas neoliberais), acarretando a intensificação da exclusão social vitimizandocriminalizando e induzindo à criminalidade de jovens e adolescentes.

A ETICIDADE NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

A partir da constatação histórica de produção de infâncias desiguais em nosso país, podemos diagnosticar que o capitalismo produz uma sociedade de exclusão. Privilegiando o ter sobre o ser (FROMM,1976), precarizando as relações afetivas

reduzindo-as a um mero comércio, levando a humanidade a uma solidão existencial, pois, o frenesi consumista não saciam a angústia perene do coração humano, como bem acentua o psicólogo Erich Fromm:

Toda nossa cultura se baseia no apetite da compra, na ideia de uma troca mutuamente favorável. A felicidade do homem moderno consiste de olhar as vitrinas das lojas e comprar tudo que esteja em condição de comprar, quer a dinheiro, quer a prazo [...] Assim, duas pessoas se apaixonam quando sentem haver encontrado o melhor objeto de mercado, considerando os limites de seus próprios valores cambiais. [...] Numa cultura que prevalece a orientação mercantil e em que o sucesso material é o valor predominante, pouca razão há para surpresa no fato de seguir a relação do amor humano os mesmos padrões de troca que governam os mercados de utilidade de trabalho (1960, p. 21-22).

Em consonância com Erich Fromm, assim, enuncia Evaristo de Moraes Filho:

Na sociedade capitalista, tudo conspira para o consumo: apelos são feitos pela imprensa, pelo rádio, pela televisão, envoltos na melhor forma de persuasão, diretos diretos ou subliminares, a todas as idades e as pessoas para que determinado produto seja comprado. Engenhosas máquinas de propagando e publicidade, antes mesmo do lançamento de certo produto, despertam no público sua curiosidade e necessidade de consumo. Todos querem o maior número possível de bens conforto, de bens materiais avaliáveis em dinheiro [...] Ainda agora, no momento em que escrevo estas notas, preleciona o papa João Paulo II em Turim que a violência é fruto do consumismo e da extrema superficialidade do ser humano (1984, p. 87).

Continuando nosso raciocínio a partir das exposições de Fromm e de Moraes filho, constatamos que a moral se constitui em um conjunto de regras tidas como aceitáveis partilhadas por homens dentro de uma cultura representada pela família, sociedade e o Estado. Já a ética passou a denotar a ciência que se ocupa dos objetos morais em todas as suas dimensões, construindo a filosofia da moral. Logo, os princípios basilares que baseiam as decisões humanas ganham relevo. Que critérios filosóficos devem orientar as decisões que devemos tomar? Determinado julgamento é certo ou errado? (BORGES, DALL'AGNOL, DUTRA, 2003). São exemplos de indagações clássicas deste campo de pensamento filosófico.

Ora, se o ser humano é gregário por natureza, como já enunciava Aristóteles, o fundamento filosófico que baliza as decisões humanas é de fundamental relevância, pois a ação tem consequências sociais, ultrapassando os limites do individualismo egoísta de caráter personalista bem como o hedonismo alienante (LIPOVETSKY, 2005). Logo, para decidir, é necessário prudência, cautela, respeito às opiniões contrárias e tolerância a diversidade cultural diversa que permeia a espécie humana (CORTINA, 2001). Eis a pedra de toque da ética preconizada por Boff (1999): cuidar da vida, cuidar do humano, cuidar da natureza que se constitui no nosso verdadeiro lar! Consequentemente cuidar da infância é como garantir o triunfo da vida e a perpetuação da existência humana.

Aí está visível o calcanhar-de-aquiles do capitalismo, presente em todas as suas manifestações históricas: a exclusão por ele causada leva ao individualismo, ao reducionismo das pessoas e das instituições, às leis do mercado, torna-se o centro da existência, transmutando tudo e todos em meras mercadorias, num balcão de negociações insensato, desumano e impessoal. Onde se perscruta a moral e a eticidade no capitalismo, num contexto de recrudescimento do neoliberalismo em que as infâncias não são reconhecidas nem respeitadas? A eticidade do capitalismo se constitui em uma indagação não respondida adequadamente diante do contraditório e conturbado mundo em que vivemos, típicos do atual ciclo da modernidade em que vivemos. Creio firmemente que o capitalismo possui uma verdadeira ética: a ética do lucro!

A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL SOB O PRISMA DOS ESTÁGIOS MORAIS

Atualmente vivemos em um ciclo da modernidade caracterizado por uma sociedade de controle, onde o poder não está mais centrado nos muros, cercas, fortalezas, fronteiras, tendo como marco distintivo o olhar panóptico disciplinando os corpos e a consciência, elementos fundantes da sociedade disciplinar presente no final do século XVIII ao alvorecer do século XX (FOUCAULT, 1987).

Neste mundo de controle presente nas sociedades contemporâneas, constatamos o processo de desterritorialização de povos e nações para que o capital possa circular livremente sem obstáculos em todo o mundo. Podemos considerar de acordo Bauman (2008), que temos a despersonalização de pessoas, culturas e identidades com a diminuição do tamanho do Estado (uma vez que ele é tido como perdulário), corte vertiginoso nas políticas sociais, demissões em massa, privatizações e, por fim, a transferência das funções típicas do Estado para o terceiro setor.

Vive-se um estado de angústia permanente, o que leva os cidadãos a sentirem-se completamente desamparados. Fenômeno interpretado por Bauman, denominado de mal-estar da pós-modernidade (BAUMAN, 1998). Este sentimento permanente de insatisfação contínua leva os cidadãos à busca frenética de um consumismo exacerbado, indício inequívoco da formação de uma sociedade da decepção, onde a liquidez se faz presente (LIPOVETSKY, 1994; BAUMAN, 2001).

Neste terreno, fértil de acirramento do neoliberalismo, a proposta de redução da maioria penal volta à tona para lidar com crianças e adolescentes (os antigos infratores assim definidos pelo antigo Código de Menores), em flagrante oposição aos avanços sociais produzidos pelo ECA (Lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente).

Assim, o argumento mais apregoado por aqueles que defendem a redução

da maioridade penal é o do discernimento da juventude, isto é, a capacidade de avaliar atitudes e comportamentos podendo assim ser julgados pelo código penal brasileiro. O juiz de direito Dr. Eder Jorge, exercendo sua jurisdição no estado de Goiás, entende que:

Atualmente o acesso a informação é quase compulsivo, novas tecnologias fazem parte do dia-a-dia das pessoas inclusive dos jovens (telefone, celular, internet, correio eletrônico, rádio, tv aberta e fechada, etc...). São tantos os canais de comunicação que se torna impossível manter-se ilhado aos acontecimentos (2002, p.2).

Neste contexto, o menor entre 16 e 18 anos precisa ser encarado como pessoa capaz de entender as consequências de seus atos. Vale dizer, deve se submeter às sanções de ordem penal. Como exposto, o jovem nesta faixa etária possui plena capacidade de discernimento, sabe e consegue determinar-se de acordo com este entendimento (JORGE, 2002).

No entanto, este parecer não se constitui em uma verdadeira unanimidade. A partir de Kohlberg é possível descortinar um novo olhar referente a esta questão. Lawrence Kohlberg foi psicólogo, doutorou-se em Chicago. Sua tese versava sobre os julgamentos morais. Após concluir seu doutorado, foi docente em Harvard até seu precoce falecimento aos 59 anos de idade. Pelo fato de sua formação e atuação ser na área de psicologia não é muito conhecido no Brasil, embora tenha uma bela contribuição para dar nas ciências sociais (LIMA; RATTON; AZEVEDO, 2014).

Para o professor norte-americano, o desenvolvimento moral se realiza na interação entre o sujeito e a realidade; isto quer dizer que não é apenas um desenvolvimento puramente cognitivo, possuindo inúmeras ramificações na vida social. Ele acredita que os juízos morais não advêm unicamente da genética nem da vida social, mas são os resultados da conjugação entre estes dois fatores: para ele a criança constrói seu senso moral e o faz em relação ao mundo que experimenta (WHITE, 1995). Discípulo de Piaget, é um humanista de pendor cognitivista, afirma que os seus estágios morais estão presentes em toda a cultura, divididos em seis fases morais que são os seguintes:

- 1) Orientação para punição e obediência. Neste estágio a moralidade é entendida em termos de consequências. Se a ação não for punida, está correta; se for aceita, é devido ao fato de ser legítima. Nesta fase de rudimentos o sujeito não percebe os objetivos de outrem, porém percebe distinguir duas propostas morais antagônicas, penso ser inimaginável a complexidade que envolve a construção do discernimento moral em uma sociedade capitalista, centrada no mercado, e este é tido como um meio para a obtenção de um fim previamente determinado que seja o lucro.
- 2) O proceder da pessoa é justificado adquirindo pleno sentido quando produz

prazer, uma vantagem imediata. Neste estágio temos um senso de justiça rudimentar baseado na Pena de Talião: “olho por olho, dente por dente”. Já existe a percepção da existência dos anseios e as aspirações dos demais; contudo, existe a incessante busca de seus próprios objetivos, num egocentrismo palpante.

- 3) A moralidade característica do “bom menino”. O comportamento adequado é baseado em atitudes conformistas e em estereótipos sociais do tipo: a mulher é um ser exclusivamente feito para a maternidade. Parece-me que o meio social em que vivemos é um espaço fértil e favorável à elaboração e internacionalização de preconceitos, e que, nesta fase de seu desenvolvimento, a juventude contemporânea está muito propensa a tais comportamentos.
- 4) A orientação voltada preponderantemente para a lei e a ordem. Acentua-se a fixação de regras tais como o estrito cumprimento do dever legal. Nesta fase a justiça é voltada para a punição dos desviantes. Típica característica presente no período do início da idade adulta.
- 5 e 6) Estes são denominados pós-convencionais. Neste momento as leis não são consideradas válidas pelo fato de serem leis, os cidadãos conseguem distinguir que os costumes e o ordenamento jurídico estatal são injustos, necessitando de alteração em seus paradigmas. No estágio 6, que é o mais alto, o indivíduo é capaz de reconhecer os princípios universais e agir em consonância com eles. Pode haver neste instante a desobediência civil, marco regulatório dos processos revolucionários. Nesta gradação as pessoas não são consideradas como meios, mas como fins, direcionadas a atingir os pilares do legado cultural humano construído de geração em geração (HABERMANS, 1989; WHITE, 2005).

Como podemos constatar, apoiados nos estudos Kohlberg, de que o propalado discernimento dos adolescentes, tão apregoado pela mídia contemporânea, é falso. A verdadeira consciência plena da relevância da lei e da justiça se dá nos estágios 5 e 6, típicos da idade madura, frutos da instrução e da experiência da vida. Assim sendo, julgar crianças e adolescentes pelo Código Penal Brasileiro como pretendem os defensores da redução da maioridade penal, considerando que a juventude se encontra em estágios morais inferiores se constitui num significativo erro de avaliação e injustiça, colocando crianças e adolescentes numa condição de cidadania subalterna.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmund. O Mal-estar da Pós Modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

- BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BORGES, Maria de Lurdes; DALL'AGNOL, Darlei; DUTRA, Delamar Volpato. Ética. Rio de Janeiro: DPEA, 2003. BRASIL, Lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA.
- BULCÃO, Irene. A Produção de Infâncias Desiguais. In: NASCIMENTO, Maria Lúcia (org.) Pivetes: a produção de infâncias desiguais. Rio de Janeiro: Intertexto, 2002, p. 61-73. BULCÃO, Irene; NASCIMENTO, Maria Lúcia do. O Estado Protetor e a Proteção por proximidade. In: NASCIMENTO, Maria Lúcia (org.) Pivetes: a produção de infâncias desiguais. Rio de Janeiro: Intertexto, 2002, p. 52-60.
- CERQUEIRA, Tales Tácito Pontes Luz de Pádua. Manual do Estatuto da Criança e do Adolescente: teoria e prática. São Paulo: Premier Máxima, 2005.
- CORTINA, Adela. Cidadãos do Mundo: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Ed. Loyola. 2001.
- CORSARO, Wiliam A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011. FILHO, Evaristo de Moraes. O Direito e a Ordem Democrática. São Paulo: LTR, 1994. FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1997. FROMM, Evaristo de Moraes. A Arte de Amar. Belo Horizonte: Itatiaia, 1960. Ter ou Ser? Belo Horizonte: Itatiaia, 1976.
- HABERMANS, Jurgen. A Consciência Moral e o Agir Comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999. HEYWOOD, Colin. Uma História da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2004. JORGE, Eder. Redução da Maioridade Penal. Disponível em <http://jus2ual.com.br/doutrina/texto.asp?=-3374> acessado em: 20/05/2014
- LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- LIPOVETSKY, Gilles. A Era do Vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005. A Sociedade da Decepção. São Paulo, Manoele, 2007.
- LIMA, R. S.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. Crime, Polícia e Justiça no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2014. MARQUES, Ana Elisa Alexandrino; OLIVEIRA, Flávia Guterres;
- NASCIMENTO, Maria Lúcia do; MIRANDA, Paula Corrêa de. Mecânicas de Exclusão no Espaço de Juizado de Menores: Reflexões acerca das práticas e discussões do comissário de vigilância. Revista Brasileira de Infância, n. 37, vol. 19, ANPUH, Semestral, 1999, p. 144-165.
- MELO, Luis Gonzaga de. Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MOURA, Esmeralda Blanco Bolsaro de. Menino e Meninas de Rua: Impasse e dissonância na construção da criança e do adolescente na República Velha. Revista Brasileira da Infância, n. 37, vol 19, ANPUH, semestral, 1999, p. 85- 102.
- SHUELLER, Alessandra F. Martinez. Crianças e Escolas na Passagem do Império à República. Revista Brasileira de História da Infância, n. 37, vol. 19, ANPUH, semestral, 1999, p. 59-84.
- WADSWORTH, James. Moncorvo Filho e o Problema da Infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. Revista Brasileira de História da Infância, n 37, vol. 19, ANPUH, semestral, 1999, p. 103-124;
- WHITE, Stephen K. Razão, Justiça e Modernidade. São Paulo: Ícone, 1995.

RECONHECENDO AS DIFERENÇAS E CRIANDO POSSIBILIDADES: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Data de aceite: 31/01/2020

Maria Rosilene de Sena

Especialista em Educação Global – UFPR
Teresina – PI
<http://lattes.cnpq.br/5252204179251010>

Rosélia Neres de Sena Marques

Especialista em Educação Políticas Públicas e
Desenvolvimento Sustentável – UFPI
Teresina – PI
<http://lattes.cnpq.br/6661637765554232>

Italo Rômulo Costa Da Silva

Especialista em Psicologia da Educação – UEMA
Timon – MA
<http://lattes.cnpq.br/7990180657916824>

Ariane Siqueira Marques Melo

Especialista em Neuropsicopedagogia –
CENSUPEG
Teresina – PI
<http://lattes.cnpq.br/2886661946830326>

Tatielli Costa de Oliveira

Especialista em Gestão Educacional e Docência
do Ensino Superior – UEMA
Timon – MA
<http://lattes.cnpq.br/0237030444696875>

RESUMO: Relatamos aqui uma experiência pedagógica exitosa com alunos com necessidades especiais em uma escola da rede municipal de Teresina-PI. A ação pedagógica

foi desenvolvida na escola Municipal Lunalva Costa, no período de abril a junho de 2019, envolvendo alunos, professores e a equipe gestora. A execução do projeto contemplou os seguintes conteúdos: interpretação de textos (contos infantis); expressão oral, formação de valores (respeito / compreensão / fraternidade, solidariedade). Tais conteúdos foram trabalhados de forma a envolver todos os alunos respeitando as possibilidades e as limitações de cada um de maneira que aqueles alunos com necessidades especiais não se sentissem apenas inseridos no grupo, mas efetivamente incluídos. A realização do projeto possibilitou aos alunos, professores e gestores o estabelecimento de relações onde são valorizados o respeito, a solidariedade, a fraternidade e o espírito de colaboração entre as pessoas tornando o ambiente escolar um espaço verdadeiramente democrático e acolhedor.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Exclusão, Educação.

ABSTRACT: We report here a successful pedagogical experience with students with special needs in a school of the municipal network of Teresina-PI. The pedagogical action was developed at Lunalva Costa Municipal School, from April to June 2019, involving students, teachers and the management team.

The project execution included the following contents: text interpretation (children's stories); oral expression, value formation (respect / understanding / fraternity, solidarity). These contents were designed to involve all students respecting the possibilities and limitations of each one so that those students with special needs did not feel just inserted in the group, but effectively included. The realization of the project made it possible for students, teachers and managers to establish relationships where respect, solidarity, fraternity and a spirit of collaboration between people are valued, making the school environment a truly democratic and welcoming space.

KEYWORDS: Inclusion, Exclusion, Education.

1 | INTRODUÇÃO

A constituição brasileira de 1988 assegura a todos o direito à educação, incluindo também as pessoas com necessidades especiais as quais devem ser atendidas de preferência nas escolas regulares.

A partir da constituição de 88 a preocupação em construir uma educação inclusiva tornou-se mais intensa entre os profissionais da educação. É necessário que essa preocupação se converta em atitudes mais concretas no sentido de transformar nossas escolas em espaços de afetiva inclusão.

Educação Inclusiva pode ser compreendida como uma reviravolta institucional que consiste no fim do iguais x diferentes, normais x deficientes. Educação Inclusiva é uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

As diferenças sempre existiram, na educação inclusiva elas precisam ser reconhecidas e valorizadas, sem preconceito.

O trabalho na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) da rede pública municipal de Teresina, nos possibilitou conhecer de perto a realidade desses alunos despertando em nós o desejo de, de alguma forma, contribuir para que os alunos com necessidades especiais não sejam vistos como “alunos problemas” como pessoas que não tem condições de aprender e que por isso precisa ir para sala de AEE, mas sim fazer com que esses alunos sejam acolhidos e respeitados em suas diferenças sendo inseridos e incluídos efetivamente no ambiente escolar. .

Na escola em que trabalhamos o relacionamento das crianças ditas “normais” com os alunos especiais é mínimo e quando os alunos especiais buscam um contato com os demais os mesmos assumem uma posição defensiva, com receio de serem agredidos.

Com os professores não é muito diferente, talvez por não se sentirem capacitados para lidar com essas crianças, na maioria das vezes deixa-os isolados das atividades e, quando não conseguem “controla-los” recorrem à professora da sala de AEE para resolver “o problema”

Tais comportamentos foi a mola propulsora para a construção de um projeto de intervenção pedagógico que possibilitasse aos alunos e professores a reconstrução de conceitos através de atividades interativas vivenciando experiências que valorizem o respeito ao outro, percebendo as diferenças não como elemento de separação mas como possibilidade de troca de experiências.

O projeto teve como objetivo proporcionar uma interação entre os alunos de forma que as diferenças possam ser vistas como possibilidade de troca de experiência de aprendizado e que valores como respeito, solidariedade, companheirismo e compreensão possam estar presentes nos relacionamentos entre os sujeitos no contexto escolar.

Para tanto, elegemos alguns objetivos específico: Valorizar as diferenças; Proporcionar aos alunos a participação em atividades interativas; Refletir com os alunos sobre a aceitação e o respeito ao outro; Recriar contos introduzindo personagens com necessidades especiais; Promover rodas de conversa com os alunos sobre as novas versões dos contos levando-os a perceber que o personagem com necessidades especiais não é alguém inferior e que, em algumas situações, também pode ser até um “super-herói”; Dramatizar contos recriados; Confeccionar bonecos de argila representando os personagens dos contos: Realizar exposições dos bonecos confeccionados.

O projeto foi desenvolvido na escola Municipal Lunalva Costa, em Teresina Piauí, no período de abril à junho de 2019. Envolvendo alunos, professores e equipe gestora. A ação contemplou os seguintes conteúdos curriculares: Leitura e interpretação de textos (contos infantis); expressão oral, produção de textos, valores (respeito, compreensão, fraternidade entre outros; tais conteúdos foram trabalhados de forma lúdica envolvendo todos os alunos num ambiente de total interação.

2 | UMA ESCOLA PARA ALÉM DA INSERÇÃO: UMA ESCOLA INCLUSIVA

A escola é por si só um espaço de democracia e convivência harmônica, é lá que aprendemos não só os conteúdos curriculares, mas é também onde aprendemos a conviver com nossos semelhantes estabelecendo relações de respeito, solidariedade e colaboração.

A constituição de 1988, assegura o direito ao acesso à escola regular a todos, inclusive aquelas pessoas com necessidades especiais. Assim é necessário que a escola esteja preparada para essa nova realidade no ambiente escolar, aqui já não há espaço para a segregação e para o preconceito,

A escola precisa passar por um processo de reconstrução de valores e de conceitos de forma a receber o aluno com necessidades educacionais especiais não como um problema, mas como um desafio, o desafio de construir um ensino

efetivamente inclusivo, onde esse aluno encontre possibilidade para se desenvolver juntamente com seus pares respeitando sua diferença.

Dessa forma a escola, além de criar adaptações físicas, também precisa adaptar o currículo para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, pois:

Um caminho centrado fundamentalmente nos conteúdos conceituais e nos aspectos mais acadêmicos, que propõem sistemas de avaliação baseados na superação de um nível normativo igual a todos, lança ao fracasso alunos com mais dificuldades para avançar nestes âmbito. Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também têm importância em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno facilitando a integração dos alunos. (MARCHESI, 2004, p. 39)

Nessa perspectiva, é a escola que precisa se adequar para acolher o aluno com necessidades educacionais especiais adaptando o currículo e valorizando práticas pedagógicas fundamentadas na visão que todos são iguais em suas diferença e desta forma todos podem desenvolver-se se lhes forem oferecidas oportunidades e possibilidades.

Nessa ótica quebra-se o paradigma que o aluno especial precisa se adaptar à escola regular e eleger-se um paradigma novo e bem mais profundo: é a escola que precisa se preparar para acolher esse aluno.

3 | O PROFESSOR FRENTE AO DESAFIO DE CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO INCLUSIVO

O professor não é o único responsável pela transformação da escola para receber o aluno com necessidades Educacionais, é sabido que essa responsabilidade se estende também aos coordenadores, gestores e à comunidade escolar como um todo, porém o professor, por estar na linha de frente, assume para si esse papel.

Sem uma formação adequada para o trabalho com esses alunos, o professor se vê um tanto quanto perdido. E agora o que fazer? Não me sinto capaz de encarar essa nova realidade.

O diferente assusta, é difícil, porém à docência tem dessas coisas, nos deparamos com as transformações da sociedade que exige de nós constantes renovação e transformação.

A BNCC enfatiza que a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Não existe receita pronta, o que precisamos saber que como professor termos que esta abertos para receber todos os alunos sem preconceitos, segregação e acima de tudo adaptando currículos e atividades que possibilitem a todos desenvolver-se

no processo ensino – aprendizagem de forma plena com respeito as individualidades de cada um.

Paulo Freire se alinha com essa compreensão do acolhimento em Pedagogia da Autonomia:

O ideal é que na experiência educativa, educando, educadores, juntos convivam de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedorias, algo que não é estranho a educadores e educadoras. (Paulo Freire 2005, p.58)

Nessa compreensão é necessário e urgente que a classe docente repense suas práticas pedagógicas saindo da zona de conforto e busque a transformação de seu fazer pedagógico no sentido de possibilitar aqueles com necessidades educacionais especiais um ensino efetivamente inclusivo, com respeito as individualidades e dando a todos, indistintamente, as condições para se desenvolver dentro do processo ensino – aprendizagem.

4 | RELATO DA EXPERIÊNCIA

A relação dos alunos especiais com os demais alunos nos incomodava, pois não havia entre eles uma interação, a impressão que se tinha era que aqueles alunos especiais, mesmo estando inserido na sala regular, não pertenciam aquele grupo.

Alguma coisa precisava ser feita para mudar essa situação. Assim, pensamos em um projeto pedagógico que, envolvesse todos os alunos. Nesse sentido, organizamos o projeto nas seguintes etapas:

4.1 Apresentação do projeto aos professores e gestores da escola

Nenhum projeto pedagógico efetiva-se com sucesso se não contar com a participação e o engajamento de professores, e gestão, foi com essa compreensão que buscamos a colaboração da equipe na efetivação das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do projeto.

Como esperávamos, o projeto foi bem recebido por todos tendo contado ainda com algumas sugestões que nos ajudaram a melhorá-lo para que nos aproximássemos dos nossos objetivos.

4.2 Formação do grupo de trabalho

O projeto teve início com a formação do grupo de alunos que deveriam participar do projeto.

Apresentamos a ideia para os alunos do 1º, 2º, 3º e 4º ano dos turnos manhã e tarde, selecionamos dez alunos de cada turma de acordo com o interesse demonstrado por eles. Assim formamos um grupo de quarenta alunos.

4.3 Atividades desenvolvidas

4.3.1 Rodas de conversas



Figura 01-Roda de conversa

Com o grupo enfatizando a importância de cultivar valores como: respeito, fraternidade, compreensão, colaboração nos relacionamentos dentro e fora do contexto escolar.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores, dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

Nesse momento usamos manchetes de jornais, postagem de internet e situações do cotidiano como recursos pedagógicos para levar os alunos a reconhecer as diferenças como algo natural e não como motivo de exclusão e segregamento.

Os alunos foram estimulados a perceber o outro como igual em suas diferenças, devendo buscar o aprendizado no convívio com o diferente assumindo sempre uma postura de colaboração com o outro.

4.3.2 Leitura e recriação de contos infantis introduzindo personagens com necessidades especiais

Nessa etapa os alunos realizaram leitura de contos infantis (Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Os Três Porquinhos...) em seguida, realizaram a reconstrução escrita desses contos introduzindo personagem com necessidades especiais, mostrando que a pessoa com necessidades especiais não é diferente das

outras pessoas e muito menos inferior.

Essa atividade despertou nas crianças um novo olhar, pois deu a elas a possibilidade de imaginar a existência de um personagem com necessidades especiais em um conto de fadas.

A ação desses personagens foi marcada por características do tipo “o garoto não enxergava mas tinha uma inteligência fora do sério.”; “mesmo sendo cadeirante ajudou na pintura da casa do “porquinho.”

4.3.3 Dramatização dos contos reconstruídos



Figura 02-Encenação da História da Chapeuzinho Vermelho

Após muitos ensaios, construção de figurinos e montagem de um belo cenário, os alunos dramatizaram os contos (um cada dia da semana) para uma plateia formada por alunos, professores, gestão e os pais.

No meio da plateia era patente a felicidade e empolgação principalmente dos alunos especiais, que pareciam ter descoberto que eles também fazem parte desse mundo e que existem pessoas como eles até nas “histórias”.

A reação dos alunos emocionou os professores e os pais das crianças presentes.

4.3.4 Confecção de personagens em argila



Figura 03-Trabalhos manuais com argila

Os alunos da sala de AEE, junto com a professora, construíram bonecos em argila representando os personagens da encenação. A cada boneco construído procurava-se destacar uma característica positiva do mesmo, assim ia-se reforçando as potencialidades e limitações de cada pessoa na história e na vida.

4.3.5 Culminância

A culminância do projeto foi realizada com uma exposição dos bonecos de argila confeccionado pelos alunos envolvidos no projeto. A exposição foi realizada no pátio da escola nos turnos manhã e tarde e foi prestigiada por toda a comunidade escolar, na ocasião percebeu-se um clima de muita alegria e interação entre todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação do projeto também possibilitou aos alunos, professores e gestores o estabelecimento de relações onde são valorizados o respeito, a solidariedade, a fraternidade e o espírito de colaboração entre os pares.

Outro ponto a ser destacado foi o engajamento e colaboração dos professores, gestores para realização das atividades do projeto, o que possibilitou o alcance dos resultados.

Além de todos os ganhos acima apontados, damos ênfase as mudanças dos alunos no trato com as crianças com necessidades especiais, pois passaram a se preocupar mais com elas. As crianças desconstruíram conceitos, eliminaram preconceitos e construíram uma relação de interação e harmonia respeitando as diferenças.

O êxito do projeto foi consequência de um trabalho conjunto de uma equipe que não mediu esforços para que cada etapa do projeto fosse bem executada e que os alunos envolvidos tivessem todo o apoio material e estímulo no decorrer do processo.

Aprendemos que querer é poder e que juntos podemos transformar a realidade de nossa educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (organizadores). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

RECURSOS, ANALOGIAS E ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DO ÁTOMO QUÂNTICO NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ENCORAJAMENTO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de Submissão: 27/11/2019

Danilo Cardozo Flôres

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro – Rio de Janeiro

Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4653593765708310>

Kamilla Rodrigues Rogerio

Centro de Educação a Distância do Estado do Rio
de Janeiro – Rio de Janeiro

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4006496836987363>

RESUMO: Frente a um atual cenário na qual a construção dos modelos atômicos discutida no ensino médio apresenta seu fim em uma teoria já substituída pela ciência como verdade sobre a estrutura da matéria, buscou-se através de uma análise dos métodos, técnicas e metodologias de aprendizagem de química, estudar os padrões do ensino de átomos na escola ressaltando a necessidade de uma atualização de suas prioridades de direcionamento, para se criar então, uma estrutura de ensino baseada na utilização de analogias que pudesse proporcionar ao professor um recurso para a discussão sobre o átomo quântico na escola em seus três pilares de construção: a dualidade

onda-partícula, o princípio da incerteza de Heisenberg, e o comportamento estatístico do elétron, obtendo-se interessantes maneiras de se expor tais conteúdos didaticamente; contextualizando e estabelecendo semelhanças de funcionamento entre esses fenômenos abstratos do mundo quântico, com algumas ações dinâmicas do mundo macroscópico; com a comparação visual da oscilação de uma corda uma brincadeira infantil, com o pilar da dualidade do elétron. A semelhança de interpretação da filmagem de uma corrida de fórmula 1, com o pilar da incerteza embutida nas medições da posição e velocidade dos elétrons num átomo. Por fim, o entendimento do pilar do comportamento estatístico, através da utilização de bexigas de festa para a simulação e comparação com um orbital e seus elétrons dispersos em seu espaço interior.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Química, Átomos, Modelo Quântico, Analogias.

RESOURCES, ANALOGIES AND ALTERNATIVES FOR EDUCATION OF QUANTIC ATOM IN HIGH SCHOOL: A PROPOSAL OF ENCOURAGEMENT

ABSTRACT: Faced with a current scenario in which the construction of atomic models discussed in high school presents its end in a theory already replaced by science as truth

about the structure of matter, we sought through an analysis of the methods, techniques and chemistry learning methodologies to study the patterns of how to teach atom at school emphasizing the need of updating its priorities, to create, then, a teaching structure based on the use of analogies that could provide the teacher with a resource for the discussion about the quantum atom at school in its three building pillars: the wave-particle duality, Heisenberg's uncertainty principle, and the statistical behavior of the electron, obtaining interesting ways to expose such contents didactically; contextualizing and establishing working similarities between the abstract phenomena of the quantum world, with some dynamic actions of the macroscopic world; with visual comparison of the oscillation of a rope in a childish play; with the duality pillar of the electron. The similarity of interpretation in a Formula 1 race filming with the uncertainty pillar embedded in the measurements of electron position and velocity in an atom. Finally, the understanding of the statistical behavior pillar through the use of party balloons for the simulation and comparison with an orbital and its scattered electrons in its interior space.

KEYWORDS: Chemistry Teaching, Atoms, Quantum Model, Analogies.

1 | INTRODUÇÃO

A química como ciência que estuda a matéria e suas transformações, mais do que nunca deve direcionar seu foco de ensino para a construção de um conhecimento sólido sobre o que na realidade constitui o mundo e toda matéria que nos cerca. Neste contexto, o estudo dos átomos ganha notoriedade, pois é nele que vemos os primórdios das tentativas de descobrir e entender como a matéria é formada, em termos de estrutura e comportamento microscópico. Atualmente, o padrão de ensino dos átomos converge para uma evolução histórica que termina em um ponto na linha do tempo (Figura 1) no qual o modelo aparentemente verdadeiro do átomo não corresponde àquela aceita pela ciência, sendo já atualmente substituído por outro mais elaborado que se quer é citado nos planejamentos curriculares atuais de química, o modelo atômico quântico. A presente proposta visa trazer os alunos de química do ensino médio para uma nova realidade e visão a respeito da matéria que os constituem. Extrapolando os modelos atômicos previstos e estipulados na linha do tempo esquematizada para a discussão deste conteúdo do ensino médio, motivamos o ensino do átomo quântico através do uso de analogias, pois acreditamos que este tipo de contextualização pode ser uma boa alternativa de ensino direcionada para este objetivo especial da química; que é proporcionar ao aluno uma verdade mais sólida e justificada a respeito da constituição da matéria que constitui tudo o que os cercam.

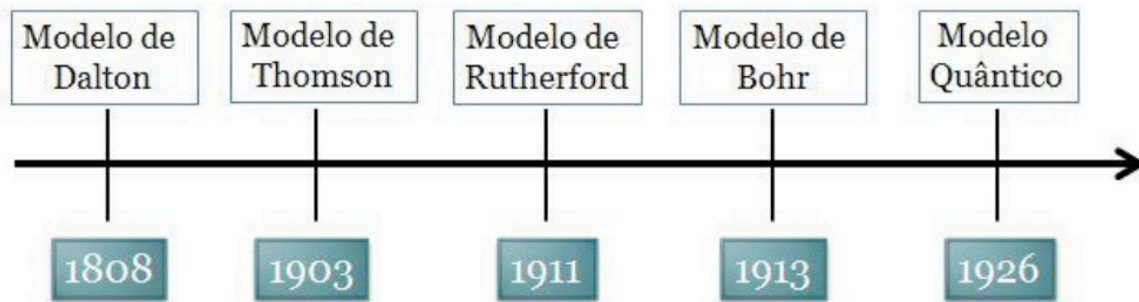


Figura 1: Linha do tempo dos modelos atômicos

2 | CENÁRIO ATUAL DO ENSINO MÉDIO

O padrão encontrado para o estudo dos modelos atômicos no ensino médio está rodeado por uma nuvem de questões delicadas que devem ser sempre pontuadas pelos professores de modo a garantir um aprendizado justificado sobre a matéria. Para Melo e Lima Neto (2013) a abordagem histórica dos modelos feita nos livros didáticos e apostilas que atualmente são tomadas como referencial para o preparo de aulas, podem gerar incompreensões: uma incompreensão não só em relação ao conceito de modelo, como também sobre a razão da apresentação de alguns modelos atômicos seguindo uma ordem cronológica não problematizada. Os autores insistem em afirmar que falta clareza na conexão de ideias para a justificativa de discussão de diversos modelos. Além disto, ao discorrer sobre o tema, os mesmos apontam que para o aluno, não fica claro até que momento pode-se ou não trabalhar com um determinado modelo, quando é necessário um conhecimento maior e quais as necessidades reais que levaram à elaboração de um modelo mais aprimorado.

Toda a problemática reside no fato de o aluno não conseguir compreender de modo íntegro que os modelos atômicos se deram como uma evolução e construção no tempo, sendo confeccionados pela ciência nas pessoas dos pesquisadores que buscam por melhores construções e teorias, que frente às condições tecnológicas e experimentais da época justificassem e explicassem o comportamento que os mesmos observavam em fenômenos físicos da natureza. Ou seja, a dificuldade está em implantar no aluno, a ideia central defendida por Bunge (1976) na qual um modelo é uma construção imaginária de algo que reflete um aspecto de uma realidade, a fim de poder efetuar um estudo teórico por meio das teorias e leis usuais já conhecidas, uma espécie de adaptação e modelagem para o “fazer sentido” na natureza. Todos os modelos, portanto, foram construídos por evidências que de fragmentos em fragmentos ao longo da linha do tempo foram se somando e sofisticando, sendo passíveis de correções e aperfeiçoamentos.

Melo (2002) em seu trabalho explica que um modelo, necessariamente não deve ser o mais atual nem único, nem muito menos o correto, mas sim aquele que

permita a aprendizagem adequada, mediando a relação entre o micro e o macro, evitando, portanto o entendimento errôneo de que um modelo substitui o outro sendo o anterior pior que o seu sucessor, como o próprio autor também critica. Um aspecto interessante a ser registrado é o posicionamento de Chassot (2001) frente a este cenário. Para ele, a discussão histórica dos modelos atômicos deve servir para que o aluno compreenda o pensamento científico diante de uma situação real. Assumindo a existência de uma nova ideia de átomo, o autor ressalta que a realidade na qual cada um dos modelos foi sendo elaborado não se modificou, trazendo um paralelo perfeito para nosso contexto de discussão a respeito do átomo quântico no ensino médio, uma vez que se é promovido, portanto a nossa mudança de conhecimento a cerca da realidade, ou seja, o reconhecimento sólido do que compõe o universo há anos, mas que somente em tempos mais modernos foi realmente desvendado.

Desta forma, enxerga-se a necessidade de haver uma planificação e solidificação do estudo dos átomos dentro do ensino médio. Para que evitando complicações conceituais sobre a discussão de modelos construídos refutados por modelagens mais aprimoradas, seja trabalhado por fim o modelo atual aceito como o perfil e a representação mais coerente na configuração momentânea da ciência, que é o modelo do átomo quântico. Frisa-se que o objetivo desta publicação não é romper com os ideais de contextualização e construção histórica dos modelos frente ao método científico para o trabalho evolutivo do átomo, mas sim, a colocação visa estimular a ampliação e o alargamento das extremidades da linha do tempo de desenvolvimento da ciência atômica de modo a incluir as transformações que a mesma sofreu durante a revolução científica do século XX, que culminou no desenvolvimento do campo de estudo que viria a transformar a humanidade na sua compreensão sobre a matéria: a física quântica.

Considerações a respeito deste modelo no ensino médio são simplesmente ignoradas pelos livros didáticos, não sendo se quer citadas como alternativas aos problemas encontrados nos últimos modelos contidos nos planejamentos curriculares de nosso país. Ou seja, além da problemática já desenvolvida a respeito da dificuldade de compreensão temporal evolutiva dos modelos atômicos na escola, temos, portanto outro problema, o fato de a linha do tempo ter o seu fim em um modelo também não aceito como o referencial de átomo para a ciência, assim como os outros menos sofisticados antecessores a este. Em outras palavras, o fim da linha da evolução da construção dos modelos se localiza em uma projeção ainda irreal para o átomo, o que demonstra um desperdício de trabalho evolutivo, uma vez que não se foi alcançado o modelo que por si só engloba e abrange todos os outros analisados e estudados pelos alunos: o modelo real, universal e atual para a matéria (o fim verdadeiro da linha do tempo).

3 | AS METODOLOGIAS ATUAIS

Diversos recursos estão à disposição do professor para que o mesmo em sua aula articule a melhor forma de promoção do conhecimento para seus alunos. Várias alternativas são possíveis de serem trabalhadas de modo que os alunos apresentem uma compreensão clara e nítida do que está sendo ensinado em sala de aula numa aula de ciências, porém as analogias se destacam por servirem como uma importante ferramenta de aproximação e reconhecimento do aluno frente a uma dada matéria que por si só apresenta abstração, como é o caso do estudo da evolução dos modelos atômicos. Trazendo à tona a discussão sobre os modelos atômicos no ensino médio e as metodologias pautadas na utilização de analogias, a literatura vem trabalhando na busca por sofisticação dos modelos e recursos de ensino que lhes possibilitem uma melhor estratégia de ensino.

É fato que a utilização de analogias no ensino de química é defendida no Brasil, no momento em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) demonstram a necessidade da utilização de recursos didáticos e alternativas que possibilitem ao aluno do ensino médio compreender os fenômenos químicos de forma sistemática, buscando facilitar o desenvolvimento do conhecimento que está sendo construído. Atualmente os modelos atômicos, por ser um dos primeiros conteúdos a serem abordados no ensino médio de química e por serem de fundamental importância para sustentar toda a evolução dos estudos dos compostos na progressão da ciência química, se destacam por terem uma alta concentração de analogias embutidas em um mesmo tema: a evolução dos modelos atômicos. Outro fator que justifica a grande utilização de analogias no estudo dos átomos é o fato dos mesmos como já citado, serem totalmente inacessíveis a nossa visão, fazendo com que tenhamos somente uma personificação de como é a composição da matéria pela descrição de sua estrutura e comportamento, que por si só é pautada na identificação de objetos que por sua vez são visíveis aos nossos olhos.

Inicialmente, temos a discussão a respeito do modelo atômico de Dalton, após uma contextualização histórica, chegamos ao ponto chave deste modelo, que é a sua comparação e analogia com as bolas dos jogos de bilhar. Silva e colaboradores (2010), baseados nos critérios de avaliação de analogias proposto por Thiele e Treagust (1994), expõem formas de denominação dos tipos de analogias utilizadas de acordo com o tipo de verossimilhança observada e discutida para ocorrer o link do conteúdo científico abstrato, ao objeto, ato ou ação real que o remeta.

O modelo de Dalton e as bolas do jogo de sinuca, segundo esta definição, apresenta uma correlação denominada analogia estrutural, uma vez que os traços e as características estruturais das bolas de bilhar é que são o ponto em comum entre o objeto e o seu análogo, neste caso as características como a homogeneidade,

caráter maciço e rigidez, que é a associada neste caso, a indestrutibilidade e a indivisibilidade do átomo de Dalton.

Logo em seguida, ao evoluir a discussão sobre os modelos trazendo a natureza elétrica da matéria em consideração, o modelo de Thompson é apresentado como sendo uma estrutura semelhante à de um pudim de passas, uma sobremesa parecida com um panetone, tão comercializado na época do natal. A analogia associada ao modelo de Thompson nos diz que o átomo apresenta uma grande massa gelatinosa de carga positiva com diversas cargas negativas chamadas de elétrons incrustadas em sua volta e seu interior, assim com as frutas cristalizadas preenchem deliciosamente a massa de pão que constitui o panetone, novamente a presença de uma analogia do tipo estrutural é evidenciada.

Seguindo o caminho histórico da evolução deixada pelos cientistas inspirados ao estudo do átomo, chegamos ao modelo de Rutherford, que mais tarde sofreu algumas modificações, sofisticações e ajustes por Niels Bohr sendo chamado em alguns livros de modelo Rutherford-Bohr. O modelo descreve o átomo como sendo um núcleo de carga positiva denso na qual ao seu redor giram elétrons em órbitas definidas, de modo que ele se torna idêntico estruturalmente ao modelo heliocêntrico do sistema solar no qual o sol é uma estrela estacionária no centro do universo enquanto planetas como a Terra orbitam a sua volta também com distâncias, raios, definidas. Portanto este modelo é que chamamos de modelo planetário. Foi esta primeira tentativa de ajustar o modelo do átomo moderno (elétrons no entorno e prótons e nêutrons no núcleo) para o ensino médio de maneira clara e compreensível, uma vez que os conceitos de quantização de energia e de quantidade de momento angular são tópicos avançados para as séries em questão.

Tais analogias já estão presentes dentro do ensino de química a anos, e muito do que sabemos hoje sobre a compreensão da matéria devemos a estas propostas de iniciação ao pensamento crítico e imaginário proporcionando novamente uma visualização do abstrato. É nesta colocação que trazemos a proposta de discussão do átomo quântico no ensino médio com a perspectiva da utilização de analogias como ferramenta impulsionadora do conhecimento real e justificado do átomo.

4 | O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA QUÂNTICA

Com base nas obras de Brown et al. (2016) e Atkins & Jones (2012), sabemos que a teoria quântica nasceu no século XX, uma era realmente importante para a ciência, um período revolucionário para a história da humanidade, quando grandes nomes como Max Planck e Albert Einstein foram responsáveis por estudar fenômenos que iriam mudar toda a nossa compreensão do universo em sua dimensão atômica, espacial, e até mesmo temporal. A discussão que envolve as descobertas da física

quântica, e as suas colaborações para a construção de um novo modelo de átomo se inicia com algumas limitações associadas ao modelo proposto por Niels Bohr para descrever a matéria.

Apesar do modelo de Bohr ter tido êxito ao esclarecer os espectros de linha do átomo de hidrogênio, a mesma construção não dava conta de justificar os espectros eletrônicos dos átomos polieletrônicos, ou seja, a grande maioria dos elementos encontrados na natureza. Desta maneira, o modelo de Bohr foi somente um passo para o longo caminho de desenvolvimento, criação e estudo de um modelo mais abrangente que mais tarde viria a se tornar o modelo aceito pela ciência atualmente: o modelo quântico. Seus primórdios se iniciam nos trabalhos do cientista francês, Luis De Broglie (1892-1987), do físico alemão Werner Heisenberg (1901-1976) e do físico austríaco Erwin Schrödinger (1887-1961). Juntas, as teorias e colaborações de cada um desses cientistas formam os pilares da construção e da elaboração do átomo quântico.

De Broglie, em sua tese de doutorado, frente a uma ideia associada às radiações, que consiste na dualidade de seu comportamento: ora caráter ondulatório, ora caráter corpuscular, dependendo das condições e dos fenômenos que estamos observando, propôs uma ampliação desta teoria para toda a matéria, de modo que o fenômeno da dualidade onda-partícula fosse extensível para qualquer corpo, inclusive os elétrons em volta do átomo. O francês sugeriu que o elétron estivesse girando em torno do núcleo com o comportamento de uma onda, tendo portando um comprimento de onda associado a esta órbita. Desta forma, temos a primeira correção estrutural aos modelos atômicos estudados no ensino médio, o elétron não se identifica mais como somente uma partícula, ele também apresenta um caráter ondulatório oscilante no entorno do núcleo dos átomos.

Mais tarde, com as implicações do comportamento ondulatório na matéria, Heisenberg propôs que esta natureza ondulatória da matéria, limita a precisão com que determinamos a sua posição e o seu momento em um determinado instante. Desta forma, aplicando suas ideias ao elétron, o princípio regula que é impossível descobrir-se simultaneamente a posição e a velocidade desta partícula-onda no átomo. Ou seja, a sua dinâmica e sua exata localização são indistinguíveis num mesmo momento, e num mesmo instante.

Somente em 1926, Schrödinger propõe uma equação que leva o seu nome, que incorpora em sua teoria considerações a respeito do comportamento ondulatório e corpuscular do elétron. Tratando os elétrons como ondas estacionárias, a resolução da equação de Schrödinger leva a uma série de funções denominadas funções de onda representadas pela letra Ψ que descrevem o comportamento do elétron no entorno do átomo. De modo especial o quadrado da função de onda (Ψ^2) reflete o que chamados de densidade de probabilidade, que nada mais é do que um ponto

em um espaço tridimensional no entorno do átomo onde existe a possibilidade de se encontrar o elétron. A partir deste momento, todo o tratamento do elétron no átomo torna-se estatístico e em termos de probabilidade em virtude da exatidão e a precisão terem sido comprometidas pelo princípio da incerteza de Heisenberg. As funções tridimensionais oriundas da resolução da equação de Schrödinger foram chamadas de orbitais, e cada orbital tem um formato e energia específica, e delimita a região do átomo onde novamente só se tem grande probabilidade do mesmo ser encontrado.

Desta maneira temos que o átomo quântico se estrutura como um núcleo de carga positiva contendo prótons e nêutrons da mesma forma como descrito pelo modelo de Bohr, porém com os seus elétrons distribuídos não como partículas sólidas precisas circulando em órbitas específicas, mas sim como ondas estacionárias espalhadas num espaço definido obtido pela equação de Schrödinger chamado de orbital no qual só se conhece a densidade de probabilidade de sua presença nesta determinada região do átomo.

5 | PRESENÇA DA MECÂNICA QUÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Por não fazer parte do conteúdo programático direcionado para o ensino médio de química, há de se esperar que muitos livros ao debaterem a respeito do átomo, tenham pouca ou limitada dedicação em uma descrição completa do funcionamento do átomo quântico.

Silva & Cunha (2009) exploram este recurso e mostram a defasagem de tal conteúdo embutido em coleções do ano de 2005 e 2003 como: em NÓBREGA, (2005), BIANCHI, (2005) e MORTIMER (2002). A avaliação crítica da literatura demonstra o não interesse direcionado para a ampliação do estudo dos modelos atômicos por parte dos autores. Da mesma forma; Lima e colaboradores (2015) pontuando cinco critérios de análise para a presença efetiva do estudo do átomo quântico, também expõem a insuficiência desses conteúdos em publicações mais recentes como as dos anos 2013 e 2015 revelando sim a presença de alguns critérios de discussão, mas sem um vínculo com o átomo, evidência de conteúdos sem interligação. Do mesmo modo, o ponto crítico da literatura didática é a carência de discussão dos conceitos fundamentais para o entendimento estrutural do átomo quântico em suas palavras e conceitos nas poucas obras que citam o modelo completo em seu desenvolvimento. Os autores expõem um trabalho parcial feito por esses escritores, uma vez que, citando o modelo, é de se imaginar que metodologias didáticas foram articuladas para a inserção dos mesmos na escrita, evidenciando uma necessidade de atualização, sofisticação e aprimoramento das estruturas dos textos avaliados sob a lente crítica de agendamento de conteúdos relevantes.

A fronteira que o átomo quântico faz com a física e a matemática, talvez seja o maior empecilho para uma discussão sólida sobre um ponto em comum que exige do aluno além de um interesse pelo modelo apresentado, também um grande nível de abstração e leitura direcionada, o que faz com que os autores produzam o seu texto com clareza de entendimento desagregado que foge do conceito central: o átomo quântico, demonstrando a necessidade didática de recursos que possam promover o aprendizado do aluno de maneira mais dinâmica, principalmente para um conteúdo em construção e adaptação de autores. Nesta perspectiva, foi feita uma breve análise de alguns livros didáticos de química aprovados no último Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD, que se refere ao PNLD 2018 direcionados às turmas de 1º ano do ensino médio, de modo a obter dados mais atualizados a respeito da presença desses conteúdos e a forma com que os mesmos estão sendo tratados dentro do contexto: evolução dos modelos atômicos. Sendo avaliadas a presença e utilização de alternativas que propiciem uma leitura direta e compreensível do átomo a ser explorado e da sua história evolutiva, mas acima de tudo sendo debatido sobre seus traços particulares e no meio literário na ausência da discussão do átomo quântico. Alguns livros foram elencados para análise de modo que em teor investigativo, a descrição quântica completa do átomo fosse averiguada em sua essência no texto.

A obra “Química” de Ciscato e colaboradores (2016), não apresentou nenhuma discussão a respeito do modelo, apesar de uma excelente discussão histórica dos primórdios do modelo de Bohr relacionando a quantização da energia, com os trabalhos de Max Planck em 1900 e até mesmo a inclusão da existência de outras partículas subatômicas como os quarks. Sua discussão a respeito dos átomos se limitou aos postulados apresentados no modelo de níveis de energia.

A obra de Reis (2016) destaca-se por apresentar também uma sólida discussão a respeito da teoria de Max Planck, mas acima de tudo, o livro reserva um pequeno trecho destinado ao estudo da luz, com um sólido aprofundamento em que é citado o fenômeno da dualidade onda-partícula trazendo para a discussão a existência de fenômenos que comprovam o seu comportamento em cada uma dessas duas formas físicas. O modelo atômico quântico novamente não é discutido, mas a obra cita o aperfeiçoamento e a ideia de órbitas elípticas feitas por Arnold Sommerfeld (1868-1951) em 1915 no modelo de Bohr evidenciando a não estagnação da ciência no modelo, trazendo inclusive uma discussão aprofundada sobre as técnicas espectroscópicas modernas que levaram a elaboração de ambos os modelos com profundidade e didática totalmente adequada para o ensino médio.

Apesar da excelente clareza de linguagem e estrutura de texto direcionada para o público dos alunos do ensino médio, a obra de Bezerra e colaboradores (2016) da coleção “ser protagonista”, não apresentou nenhuma discussão a respeito do modelo

atômico atual nem mesmo tangenciando a tópicos da ciência atual como ocorrido nas duas obras anteriores, mas destaca-se por inserir na transição do átomo de Dalton para o átomo de Thomson, os trabalhos intermediários da química como os de Jöns Jacob Berzelius (1778-1848) e Humphry Davy (1778-1829), onde já se haviam estabelecidas algumas teorias a respeito da presença de cargas na constituição da matéria através de alguns experimentos.

A obra da coleção “Vivá” de Novais & Tissoni (2016) por sua vez, cita no desenvolvimento do modelo de Rutherford-Bohr o termo “Mecânica Quântica” para explicita-la como o único recurso para compreender alguns fenômenos da ciência, mas também não discute a cerca do modelo quântico. Porém deve se registrar e levantar elogios ao mesmo livro, pois ele em sua particularidade traz em uma caixa adicional, uma discussão a respeito da construção de modelos, e da própria utilização de analogias para a compreensão daquilo que está distante da nossa percepção visual, inclusive trazendo à tona as limitações que um determinado modelo de comparação sempre possuirá, ou seja, algo de supremo interesse e importância para o aluno após a leitura de um capítulo cheio de abstrações, analogias e comparações, como é a grande parte da literatura de química direcionada ao estudo de átomos.

A obra “Química” de Mortimer & Machado (2016) também apresenta uma rica extensão de texto trazendo a luz como o foco da discussão a respeito do modelo atômico de Bohr, porém deixa a desejar novamente no seu aprofundamento sobre a teoria quântica, os autores exploram bastante o modelo de Bohr, trazendo uma intensa reflexão e estudo sobre os espectros eletrônicos citando até mesmo a equação de Balmer e frases ditas pelo próprio Bohr no desenvolvimento de suas pesquisas, mas não deixa de ser mais uma obra que também dispensou a existência de algum tópico envolvendo e relacionando com a mecânica quântica.

Apesar da riqueza em imagens, ilustrações, e uma excelente contextualização histórica no desenvolvimento dos modelos atômicos principais da química no ensino médio, como: boxes biográficos dos cientistas que fizeram a história da evolução atômica; além de uma discussão a respeito das partículas subatômicas a obra “Química Cidadã” de Santos & Mól (2016) também não apresentou nenhuma discussão a respeito do modelo atômico atual, se preocupando somente na exploração sobre os modelos evoluídos até o modelo de Bohr novamente.

O resultado geral desta breve análise, nos mostra uma repetição de cenário quando comparado o momento atual das publicações da área de química e as publicações de períodos anteriores no quais ambas não apresentaram preocupações no desenvolvimento e discussão do modelo quântico de átomo. Desta forma estamos diante de uma realidade da qual a discussão sobre o estudo de metodologias que favoreçam o ensino da mecânica quântica se inflama, pois a ausência dos mesmos nos livros didáticos evidencia a carência de alternativas direcionadas para este fim

no estudo dos átomos.

6 | CONTEXTUALIZAÇÃO E ANALOGIAS NO ENSINO

Mobilizar alternativas que promovam o aprendizado eficiente dos alunos frente à abstração de alguns conceitos embutidos dentro da ciência, de modo especial àquilo que foge a nossa percepção visual tangendo ao invisível dentro de uma escala atômica, celular, nanométrica ou até mesmo espacial, têm se tornado fundamental e de importante interesse em tempos de atualização, transformação e renovação da própria ciência em seus parâmetros de aceitação. Desta forma, alinhar o conhecimento científico solidificado ao nível de compreensão dos alunos, torna-se um desafio ao professor, surgindo assim a necessidade de incorporação e articulação de contextos que possibilitem o entendimento e compreensão, para que o mesmo dentro da abstração possa ter um referencial de funcionamento, comportamento e ação.

González (2004) defende e apresenta algumas possíveis ramificações para o entendimento da contextualização em suas diferentes dimensões que embasa grande parte não só do estudo dos átomos dentro da química no ensino médio, como os estudos da ciência como um todo. Num primeiro momento podemos associar um conteúdo contextualizado vinculando a sua história no contexto em que ela se inseriu na linha do tempo da humanidade. Em outras palavras, seria um modelo de justificativa de como determinado conceito foi estudado em seu cenário do passado. Em segunda instância temos a dimensão que colabora de modo um pouco mais direto para gênese de nosso objetivo neste trabalho, que é a contextualização metodológica, onde o autor aponta que os conteúdos devem ser trabalhados em uma forma de construção, sem o fim e foco neles mesmos, sendo explorada a ideia de que todo conhecimento científico hoje solidificado, sofreu influência de outros conhecimentos já dominados pelos seres humanos anteriormente. O perfil da terceira dimensão da contextualização é o denominado sócio-ambiental, que se perfaz em compreender a presença da ciência no mundo a nossa volta, sua utilidade, e a nossa constante interação com a mesma. Sobre este último apontamento, temos que ele se insere adequadamente no molde para o ensino de ciências, pois é nele que ocorre a dinâmica em que os fenômenos externos da natureza, são os atos de motivação para seu estudo. Desta forma podemos sintetizar a definição do verbo contextualizar na sua raiz que é o trabalho de aproximar o aluno da realidade do conhecimento científico fazendo-o integrar-se a ação para a formação de seu próprio conhecimento. Em linhas diretas, significa ensinar o que o aluno não sabe por meio de algo que o mesmo já sabe, se identifica, ou se localiza, explorando-se recursos de promoção do conhecimento como as analogias, comparações, metáforas, associações,

experimentações, exemplificações e demonstrações. Apesar da existência de linhas teóricas como a de Young (2010a, 2010b) que defendem a priorização do conhecimento consagrado acima da experiência e vivência pessoal como modo de ensino para uma escola mais justa, há posicionamentos fundamentados em teorias de aprendizagem que sustentam a ideia de que todo conhecimento é contextualizado e provém de situações específicas. Festas (2015), ao citar Lave (1993) em sua defesa de prática e indistinção do conhecimento frente ao contexto social, considera que o pensamento e o próprio conhecimento se originam das relações entre pessoas envolvidas numa atividade ou ideia em comum dentro de um contexto social, cultural e também histórico. A autora afirma que a aprendizagem reside numa prática do espaço e mundo em que vivemos, ela resulta do trabalho, ação, identificação e efetividade na participação do indivíduo nessa prática. Desta forma, nos deparamos com a situação na qual o conhecimento necessita ser anexado de modo dinâmico ao contexto de visualização do aluno para proporcionar o seu aprendizado. A química como ciência da composição e transformação, em sua abordagem do átomo, exige e apresenta um desafio ao professor que é o discernimento para o trabalho contextualizado um pouco mais aprofundado, pois nela trabalha-se, retornando à ideia de abstração, com um nível que impede o transporte do objeto em sua amplitude real para o meio visível palpável aos alunos, restando-se o principal recurso palavra chave de nossa discussão, as analogias.

7 | AS ANALOGIAS NOS MODELOS ATÔMICOS

A utilização de analogias no ensino da química como aponta Silva e colaboradores (2010) deve ser um recurso a ser explorado por livros didáticos de forma sistemática em seu completo potencial cognitivo, porém deve-se a cima de tudo saber trabalhar com a abordagem feita, trazendo sempre para a realidade do aluno as limitações que determinada comparação de estrutura ou dinâmica pode apresentar para o objeto de estudo análogo. Desta forma, as propostas de analogias apontadas para o potencial crescimento do aluno dentro do entendimento da dimensão quântica do átomo; se apresenta em três ramificações pensadas de forma que as mesmas pudessem esclarecer com as suas devidas considerações acerca de suas limitações o que cada uma representa dentro da teoria atual moderna da atomística. Elas são justamente os pilares construtores do modelo dentro da sua essência.

O conceito da dualidade onda partícula do elétron e de toda a matéria seria compreendido por meio da seguinte analogia funcional aliada a uma interpretação concreto/abstrata: em uma dinâmica de aula com a brincadeira de pular corda, partindo do princípio que uma corda comum que um aluno segura as suas extremidades, é

uma onda estacionária oscilando de acordo com que o aluno pula no contratempo da medida que o arco passa aos seus pés, podemos imaginar duas situações: uma na qual o aluno “bate” a corda em uma frequência alta, e outra na qual o aluno a oscila em uma frequência menor. Ao oscilar e sequenciar mais intensamente a corda nota-se que já não se é possível enxergar nitidamente o carácter corpuscular da corda, só vemos o seu rastro na direção da oscilação, mas a sua massa não é visível, ou seja, uma situação na qual uma onda estacionária exhibe o seu carácter ondulatório de maneira íntegra. Paralelamente, quando se aumente o intervalo de oscilação da corda e o sequenciamento de pulos se torna mais lento, é possível observar com mais clareza a extensão e todo o formato da corda, ou seja, o seu carácter mássico (corpuscular) de onda estacionária torna-se evidenciado. Desta forma constituímos uma espécie de analogia concreto/abstrato, pois, utiliza da corda (objeto-onda real e visível) para representar o elétron (entidade abstrata com comportamento dual).

Neste momento é de fundamental importância que o professor frise que o ato foi apenas uma demonstração de como um objeto constituído de matéria pode se associar simultaneamente a um carácter ondulatório dinâmico e estacionário. Deve se frisar que o elétron diferentemente da corda não apresenta extremidades fixas no entorno do átomo, o que o torna estacionário é a atração nuclear que o mantém preso no seu entorno. Além disto, é de se levar em consideração o fato de que os elétrons não apresentam oscilações definidas como a corda num dado sentido horário ou anti-horário na evolução da brincadeira, o elétron pode oscilar como onda eletromagnética por toda a superfície esférica do átomo com diferentes liberdades de movimentação em fase.

A segunda analogia é uma analogia do tipo concreta/abstrato, onde um objeto físico real e concreto como um carro de corrida é associado aos elétrons no fenômeno conhecido como o princípio da incerteza de Heisenberg. Consiste no trabalho dinâmico de exposição de um vídeo demonstrando duas situações novamente: inicialmente apresenta-se a animação de um piloto de fórmula 1 (Figura 2) correndo num mais intenso momento de uma corrida. Ao percorrer o autódromo, temos que a velocidade com que o carro passa por uma série de pontos é tão alta que não conseguimos discernir em que ponto exato da pista aquele carro está, uma vez que sua velocidade é tão intensa que não conseguimos encontrar a sua posição, temos uma situação na qual a informação correta da velocidade, ou seja, a velocidade real do carro não nos permite encontrar, ou em termos mais específicos: “medir” a posição do corredor num dado instante. A presença de uma medida impede com que conheçamos a outra. Após isto, o mesmo vídeo deverá ser colocado em câmera lenta, de modo que os alunos possam nesta nova animação visualizar com clareza a posição do móvel em cada instante exato do vídeo. Temos a presença real, portanto da posição do carro com o passar do tempo, porém ao colocar o vídeo em câmera lenta, a

velocidade real com que o corredor passou por ali naquele instante já não é mais conhecida, pois o vídeo foi desacelerado, logo a velocidade com que a animação foi vista já não é mais a velocidade real com que o carro realmente passou pelo ponto naquele instante, ou seja, a presença da informação: posição impediu a medição da velocidade, demonstrando didaticamente o princípio da incerteza de Heisenberg.

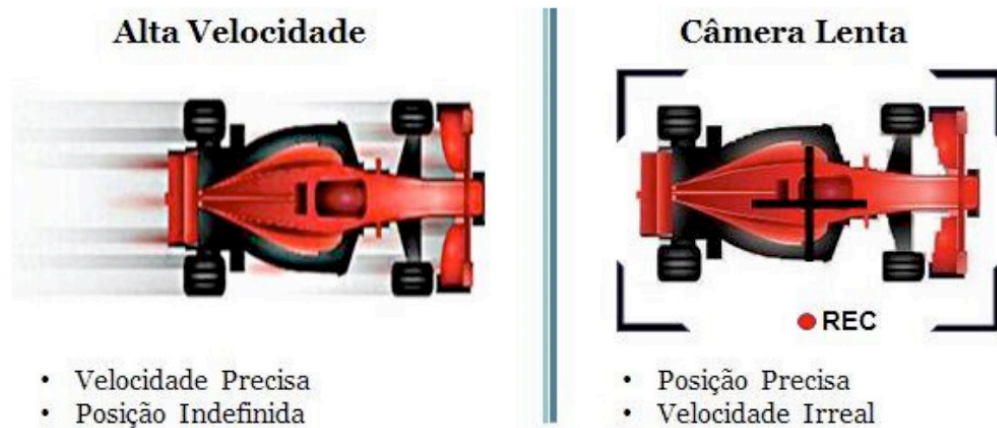


Figura 2: As duas situações utilizadas na analogia do princípio da incerteza

Nesta analogia as ponderações a cerca das limitações do modelo de comparação, estão no fato de que o fenômeno da incerteza só ocorre no mundo quântico, em partículas subatômicas, e que o carro é um objeto macroscópico, ou seja, não apresenta o carácter ondulatório tão nítido como o dos elétrons, não sendo uma réplica de comportamento idêntico ao lépton. O móvel carro de corrida tem a sua movimentação linear ao longo da pista, ao passo que o elétron tem o seu movimento orbital caótico e ondulatório ao redor do núcleo. Outro fator é que comparamos as medidas de velocidade e posição em laboratórios para o caso do elétron com a nossa aptidão visual no caso do carro, desta maneira é fundamental que o professor cite que o fenômeno da incerteza é observado na tentativa de medições com equipamentos laboratoriais destinados ao objetivo, e que não existe a possibilidade de se visualizar um elétron ou de filma-lo assim como o ocorrido com o carro de corrida.

Por fim a analogia para o trabalho da posição e localização probabilística do elétron, advinda do trabalho de Schrödinger pode ser considerada uma analogia estrutural, na qual os formatos dos orbitais são associados a balões de festa. Inicialmente balões de festa coloridos devem ser cheios de modo que tenham formatos parecidos com os balões dos orbitais atômicos s e p dos átomos mais simples, os balões de orbitais s não deverão ser cheios completamente, pois devem ter simetrias aproximadamente esféricas. Ao colocar um pouco de farinha no interior dos balões e agitar de modo que a sua poeira se espalhe no interior da esfera, temos a seguinte situação: não podemos saber em qual localidade interna do balão

as pequenas partículas de farinha dispersas estão no espaço delimitado pelo balão, porém sabemos que ela está lá, e que a maior probabilidade de encontrarmos essas partículas é no seu meio interior, pois elas foram colocadas lá. Ou seja, o balão delimita a região onde existe a maior probabilidade de se encontrar as partículas de farinha, porém não podemos saber exatamente em qual local dentro da infinidade de espaço contido dentro do balão elas se encontram. Assim são os elétrons nos orbitais: temos partículas na qual há regiões em que há maior probabilidade de serem encontradas nos átomos. A essas regiões delimitadoras nós chamamos de orbitais, o orbital s tem um formato esférico assim como os balões que não foram cheios completamente, e os orbitais p tem formatos literalmente abaloados como as bexigas que foram cheias completamente.

As ponderações para suas limitações estão no fato de que os orbitais não apresentam paredes sólidas assim como os balões para delimitar o espaço interno, mas são regiões teóricas sem qualquer cobertura física. Além disto, os elétrons estão em movimento contínuo dentro do orbital, não são como os grãos de farinha que podem com o tempo reterem no fundo do balão ou aderirem às suas paredes. A impossibilidade de se encontrar as partículas de farinha dentro dos balões veio do fato de que não podemos enxergar o interior do balão e que as partículas de farinha se espalharam pelo seu espaço, já no mundo quântico a impossibilidade de se encontrar o elétron em sua mais alta precisão e exatidão é justificada novamente pelo princípio da incerteza de Heisenberg, não podemos se quer enxergar os orbitais que os contém. Deve ser frisado também que o elétron não pode ser encarado novamente com uma partícula precisa assim como os grãos de farinha, mas sim como uma onda dual, espalhada por todo o corpo esférico ou abaloado dos orbitais, por isso é necessária à agitação das partículas para que haja coerência na associação das duas entidades.

REFERÊNCIAS

MELO, Marlene Rios; LIMA NETO, Edmilson Gomes de. **Dificuldades de Ensino e Aprendizagem dos Modelos Atômicos em Química**. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 35, n. 2, p.112-122, mai. 2013.

BUNGE, M. **La investigacion científica**. Barcelona: Ariel, 1976.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MELO, Marlene Rios. **Estrutura atômica e ligações químicas – uma abordagem para o ensino médio**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec. **Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEMTEC, 1999.

SILVA, Ladjane P. da; LIMA, Analice de A.; SILVA, Suely Alves da. **As Analogias no Ensino de**

Química: Uma Investigação de sua Abordagem nos Livros Didáticos de Química do Ensino Médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15, 2010, Brasília. Anais..., 2010.

THIELE, R.; TREAGUST, D. **An interpretative examination of high school chemistry teachers' analogical explanations.** In: Journal of Research in Science Teaching. v. 31, n.3, p.227-242, 1994.

BROWN, Theodore L. et al. **Química A Ciência Central.** 13. ed. São Paulo: Pearson, 2016.

ATKINS, P.; JONES, L. **Princípios de Química.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

SILVA, José Luis de Paula Barros; CUNHA, Maria Bernadete de melo. **O Modelo Atômico Quântico em Livros Didáticos de Química para o Ensino Médio.** in: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências, 7., 2009, Florianópolis. Anais..., 2009.

NÓBREGA, Olímpio Salgado; SILVA, Eduardo Roberto; SILVA, Ruth Hashimoto. **Química.** São Paulo: Ática, 2005.

BIANCHI, José Carlos de Azambuja; ALBRECHT, Carlos Henrique; MAIA, Daltamir Justino. **Universo da Química.** São Paulo: FTD, 2005.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andrea Horta. **Química para o Ensino Médio.** São Paulo: Scipione, 2002.

LIMA, Márcio Matos; SANTOS, Edvaldo Silva dos; SILVA, José Luis de Paula Barros. **Modelo atômico quântico em coleções de química aprovadas no PNLD 2015.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10, 2015, Águas de Lindóia. Anais..., 2015.

CISCATO, Carlos Alberto Mattoso et al. **Química.** São Paulo: Moderna, 2016.

REIS, Martha. **Química.** 2. ed. São Paulo: ática, 2016.

BEZERRA, Lia Monguilhott et al. **Química: ser protagonista.** 3. ed. São Paulo: Sm, 2016.

NOVAIS, Vera Lúcia Duarte de; ANTUNES, Murilo Tissoni. **VIVÁ: Química.** Curitiba: Positivo, 2016.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta. **Química.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

SANTOS, Wildson Pereira dos; MÓL, Gerson de Souza. **Química Cidadã.** 3. ed. São Paulo: Ajs, 2016.

GONZÁLEZ, C. V. **Reflexiones y Ejemplos de Situaciones Didáticas para una Adecuada Contextualización de los Contenidos Científicos en el Proceso de Enseñanza.** Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias.v.1, n. 3, 2004.

YOUNG, Michael. **The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum.** Pacific-Asian Education, Auckland, v. 22, n. 1, p. 21-32, dez. 2010a.

YOUNG, Michael. **Why educators must differentiate knowledge from experience.** Pacific-Asian Education, Auckland, v. 22, n. 1, p. 5-7, dez. 2010b.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-727, set. 2015.

LAVE, Jean. Situating learning in communities of practice. In: RESNICK, Lauren; LEVINE, John; TEASLEY, Stephanie (Ed.). **Perspectives on socially shared cognition.** 2. ed. Washington, DC: American Psychological Association, 1993. p. 63-82.

REDES E MÍDIAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE USO POR DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 11/11/2019

Wilsa Maria Ramos

Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia
- ramos.wilsa@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/8051093143222873>

Ravena Nóbrega Bufolo

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia
- ravenanbufolo@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/9552993186294985>

Maria Julia Bueno Spohr

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia
- maju.bueno93@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/0921274915278791>

Lisa Ferreira de Miranda

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia
- lisa.fmiranda@outlook.com - <http://lattes.cnpq.br/7947645890429077>

Lucas Santos Oliveira

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia
- lucas.qw7@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/8207759334744971>

RESUMO: O estudo de base qualitativa realizado com três docentes visou analisar as práticas de uso das mídias sociais por docentes do ensino superior. Os resultados apontam que as mídias sociais têm potencial para a organização de novos cenários educativos para além do local físico da sala permitindo horizontalizar as

relações, trazer o elemento da informalidade e manter o estudante na disciplina. Para os docentes as possibilidades de uso desses recursos são amplas, embora tenham também limitações. As práticas de uso também geram desenvolvimento dos docentes à medida que refletem sobre as suas próprias práticas e as modificam em busca de inovação e de novas soluções para o processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias sociais, práticas de uso, desenvolvimento profissional.

NETWORKS AND SOCIAL MEDIA: AN ANALYSIS OF PRACTICES OF USES BY HIGHER EDUCATION PROFESSOR

ABSTRACT: The qualitative study carried out with three teachers aimed to analyse practices of uses of social media by higher education teachers. The results show that social media has potential to organize new educational scenarios beyond the physical location of classroom, allowing horizontal relationship, bringing the element of informality and increase the permanence of student in the classroom. For teachers the possibilities of use are broad, but are also limited. The uses practices also generate professional development as they reflect of themselves practices and change them seeking innovation and new solutions to education process.

KEYWORDS: Social media, Practices of uses, Professional development.

1 | INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação (TIC), tais como os computadores, *smartphones* e *tabletes*, estão presentes cotidianamente, e cada vez mais intensamente, na vida das pessoas. O uso das redes e mídias sociais nos últimos anos tem transformado as formas pelas quais a *internet* é vivenciada pela maioria dos usuários finais (SELWYN, 2011). As possibilidades oferecidas na web trouxeram novos significados e sentidos às formas de uso, indo além de uma ação passiva de consumo e compartilhamento, para uma ação participativa e de coautoria. Orientados por interesses e motivações, os sujeitos definem formas de participação, comunicação e consumo; de produção e autoria; de entretenimento, aprendizagem, trabalho ou pesquisa na web.

Por mídias sociais compreendemos aplicações da *internet* criadas, para serem utilizadas por uma grande massa de usuários e permitir que os usuários conversem e interajam uns com os outros; para criar, editar e compartilhar novas formas de conteúdo textual, visual e de áudio; e que permitem categorizar, rotular e recomendar outras formas existentes de conteúdo. Outra característica-chave do uso das mídias sociais é a “socialização em massa” - ou seja, aproveita o poder das ações coletivas das comunidades de usuários on-line em vez de usuários individuais. (SELWYN 2011, s/n.p.). As mídias sociais incluem as ferramentas denominadas redes sociais, que permitem que os relacionamentos sociais ocorram virtualmente, formando redes dentro de redes. Em cada país, prevalece o uso de determinados aplicativos em função dos valores e hábitos culturais da população. No Brasil, as mídias sociais mais usadas são o Facebook e o Twitter.

A aprendizagem mediada pelas TIC, apoiada nas tecnologias móveis, provê ao sujeito três acontecimentos inéditos na história: hiperconectividade, hipermobilidade e a ubiquidade. Essas três ações trouxeram possibilidades de interação instantânea, síncrona ou assíncrona, recursos e ferramentas para interconectar e produzir conteúdos em distintos formatos (vídeo, imagem, *podcast* etc.) para a web, estando, inclusive, em movimento físico, em locais distintos, separado fisicamente dos professores. Esses acontecimentos oferecem contextos ampliados e dinâmicos de aprendizagem, gerando sistemas singulares, configuradas pelo sujeito para atender às suas expectativas e demandas. Os contextos são nichos potenciais de aprendizagem informal, que ultrapassam os muros da escola tradicional por abrir vias de acesso às informações e conhecimentos no mundo analógico e virtual.

Nesse cenário, o uso das redes e mídias sociais no ensino pode ser mobilizador de desafios cognitivos, afetivos e estéticos, como por exemplo, a criação e produção

de conteúdos para páginas web de temas problematizadores da disciplina, a organização de fóruns de debates *online* etc. Muitas dessas atividades demandam competências estéticas, comunicacionais e éticas por estarem baseadas em metodologias que fomentam outros tipos de aprendizagem, que se afastam dos modelos hegemônicos expoentes dos métodos de ensino, que priorizam a função mecânica e memorística da aprendizagem em detrimento de uma aprendizagem criativa e dialógica. Para Martinez (2012), aprendizagem criativa implica em aprender sem reduzir ao processamento, fixação, da informação, inclui a participação ativa do sujeito aprendiz, que produz sentidos próprios na base de sua imaginação e fantasia. É falar de um sujeito da aprendizagem que escolhe seu caminho próprio de produção e expressão de suas novas descobertas.

No que tange as formas de ensino com o uso das tecnologias, uma das metodologias que tem ganhado expressão no ensino superior é o ensino híbrido. Os estudos que mesclam o uso das TIC e encontros presenciais permitem a professores e estudantes compartilharem uma agenda comum, mas, com entornos de aprendizagem diferenciados. Essa forma de organização do ensino prevê interações assíncronas e síncronas em ambientes virtuais distintos, com encontros ou debates presenciais, mediados por suporte digitais e outros recursos didáticos usados em sala de aula mais convencionais (arquivos PowerPoint, vídeos, livros etc.). Os docentes podem propor atividades com diferentes níveis de complexidade, aulas práticas *online* com demonstrações de atividades, interações par a par e com o coletivo tanto na rede social quanto no presencial. Essas atividades geram processos proximais que mobilizam o desenvolvimento, transformando potenciais em competências e habilidades.

Tomando por base, as discussões apresentadas, compreendemos que o uso das TIC pode enriquecer o sistema sócio educacional ao introduzir mudanças qualitativas nos padrões conversacionais, relacionais e interacionais entre estudantes, tutores e docentes implicando em pensar em outras dimensões do processo de aprendizagem. Embora, na educação, ainda encontramos professores que não fazem uso das mídias sociais, por outro lado, esses recursos têm marcado a experiência vivida por professores do ensino superior, transformando suas práticas pedagógicas e o sentido de ensinar.

No decurso da disciplina “Desenvolvimento, aprendizagem e interações virtuais”, ofertada no primeiro semestre de 2017, no curso de Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília, os estudantes foram orientados para a realização de uma pesquisa empírica. A pesquisa realizada sobre os usos das TIC como expressão de estratégias inovadoras adotadas por professores do ensino superior teve como produto final a elaboração de um artigo científico. O objetivo do estudo foi analisar as práticas de uso das mídias sociais por docentes do ensino superior como recursos

potentes para o desenvolvimento humano. Pretende, também, identificar o perfil do professor no uso da internet e das mídias sociais, bem como os fatores potenciais e motivacionais que os levam a usar esses recursos. A análise das práticas de uso dos professores foi realizada à luz da teoria da psicologia do desenvolvimento humano.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento humano envolve um processo de compreensão dos complexos ciclos de vida que variam de acordo com a teoria que se adota. O Modelo Bioecológico elaborado por Bronfenbrenner (1996, 2005) traz contribuições para compreendermos os processos desenvolvimentais como sistemas dinâmicos e integrados. Para o autor o desenvolvimento humano é entendido como um processo articulado e inter-relacionado entre as características da pessoa e dos ambientes nos quais está inserida. Esse processo pressupõe a pessoa como um ser humano integrado e ativo, desde o nascimento até a morte, perpassando sucessivas gerações em um determinado tempo histórico passado e presente. Para o autor, a base do desenvolvimento humano se assenta nas interações do sujeito com o ambiente ecológico imediato ou distal, com o outro social, por meio das ferramentas da cultura, dos símbolos e dos signos. O autor valoriza o contexto de desenvolvimento humano e para situar o sujeito no contexto, propôs o conceito de ecologia que apresenta quatro dimensões de estudos para a compreensão da pessoa e seu funcionamento. As quatro dimensões se inter-relacionam: Processo, Pessoa, Contexto e o Tempo. Por Processo entende como ocorrem as interações mútuas do indivíduo com as demais pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato; a Pessoa, junção dos fatores biológicos, genéticos e características pessoais que levam em si para as interações sociais; o Contexto, condições externas ao indivíduo que o influenciam e são influenciadas por este; e o Tempo, estrutura que adiciona dimensão de tempo aos acontecimentos, que são marcados pelo passado, presente e perspectivas de futuro.

Outro elemento da teoria são os níveis intersectoriais que são denominados de subsistemas. Esses subsistemas ajudam a organizar o entendimento e a compreensão do desenvolvimento do indivíduo em seus contextos de vida, são estes: (1) Microssistema, onde se dão as interações face a face realizadas nos locais em que a pessoa frequenta; (2) Mesossistema, inclui a relação entre dois ou mais microssistemas; (3) Exossistema, junção de dois ou mais sistemas em que o indivíduo não se encontra inserido, mas é indiretamente afetado pela relação entre eles; e (4) Macrossistema, resultado da união dos sistemas anteriores onde se encontra a cultura e os valores que são assimilados durante a vivência (BENETTI et al 2013).

Na teoria de Bronfenbrenner, os ambientes virtuais de aprendizagem fazem parte do microsistema que também são vistos como o local em que ocorrem os processos proximais entre professor e estudantes e estudantes com outros estudantes. Conforme apontado por Scorsolini-Comim (2013) esses ambientes podem assim ser compreendidos tendo em vista que o estudante é membro participante dessa comunidade de modo virtualizado e que nele há interação entre as pessoas, participação ativa, aprendizado e desenvolvimento.

Os autores Lalueza, Crespo & Camps destacam a importância de conceituamos o processo de mediação na perspectiva histórico cultural de Vygotsky para compreender o desenvolvimento humano. “[...] desenvolvimento é, em grande medida, a apropriação das ferramentas (materiais e simbólicas) do nicho cultural em que a criança opera” (LALUEZA, CRESPO & CAMPS 2010, p. 47).

No que diz respeito à aplicação das mídias sociais ao contexto educacional, algumas pesquisas apontam resultados benéficos em prol da aprendizagem colaborativa. Constatam que a familiaridade por parte dos alunos permite a partilha de conteúdos em múltiplos suportes, a identificação com o processo e sentimento de que a construção do conhecimento depende da contribuição de todos e não apenas do professor, tornando a aprendizagem mais motivadora, estimulante e interativa (MINHOTO & MEIRINHOS 2011; PATRÍCIO & GONÇALVES 2010).

Na pesquisa realizada com professores e alunos em curso superior de enfermagem, Dias et al. (2012) apontam que ambos veem as redes sociais como um mecanismo capaz de tornar os conteúdos de sala de aula mais dinâmicos. Os alunos afirmam que podem participar e contribuir para o ensino com postagem de materiais, vídeos e imagens sobre o conteúdo da disciplina, criação de grupos onde informações e novidades interessantes são veiculadas e discutidas e a transmissão mais rápida das informações. Os professores, de maneira semelhante, acreditam que aquelas são capazes de favorecer a troca de informação e comunicação entre várias pessoas, serem utilizadas para marcar reuniões, plantões de dúvidas e outros, e a divulgação de informações pertinentes à área de estudo de maneira constante e simultânea. Somam-se a esses resultados, estudos que comprovam a contribuição dos ambientes virtuais de aprendizagem para prover o desenvolvimento de habilidades profissionais que no ensino presencial são limitadas, tais como a autoconsciência, habilidades avançadas de comunicação, flexibilidade, formação de equipes e resolução de problemas por meio de atividades online (CLEVELAND-INNES E HAWRANIK; ALLY 2007, citado por GAUVREAU 2016).

Acreditando no potencial das TIC como contexto de desenvolvimento de professores e alunos, realizamos estudo que tem por objetivo analisar as práticas de uso mídias sociais por docentes do ensino superior como recursos para o desenvolvimento humano. Pretende-se também identificar o perfil do professor no

domínio das mídias sociais, bem como os fatores motivacionais e os potenciais que os levam a arquitetar suas aulas a partir dos recursos da web.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa de base qualitativa teve por finalidade analisar a relação entre pessoas, ferramentas culturais e contextos. Pode ser classificada, com base nos seus objetivos, como exploratória e descritiva, tendo em vista que busca aprofundar o conhecimento acerca de um determinado tema, no caso específico, as práticas de uso de redes sociais por professores do ensino superior.

Os participantes da pesquisa foram três professores de universidades públicas. Eles foram indicados por uma especialista em Educação a Distância que, pela sua atuação em projetos nacionais, conheceu vários professores de universidades que participam de programas de educação a distância. Esses professores participantes também foram selecionados por serem reconhecidos nas universidades em que atuam como inovadores no uso das TIC. Os três professores foram contatados via *e-mail* e aceitaram participar da pesquisa.

Em termos de técnicas e instrumentos de pesquisa, foi aplicado um questionário online para identificar os tipos de usos da internet praticados pelos participantes e também realizou entrevistas individuais. A entrevista, de natureza semiestruturada, teve um roteiro com perguntas norteadoras. Por motivo de sigilo os professores foram denominados como P1, P2 e P3. A entrevista com P1 foi realizada pessoalmente e as outras duas foram feitas via *hangout*, dado que P2 se encontra em outro estado e P3 fora do país. Os três respondentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise dos dados das entrevistas foi realizada pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN 2007). A análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. (BARDIN 2007, p.9).

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram apresentados em 3 seções, sendo uma para cada professor. P1 é do sexo masculino, tem 49 anos de idade, P2 e P3 são do sexo feminino e possuem respectivamente 49 e 54 anos. Ao final, apresentamos uma análise integrativa dos três casos.

4.1 Perfil de usuário da web e o relato de P1 sobre as práticas de uso das mídias sociais

A partir das respostas de P1 ao questionário de uso da internet, pode-se perceber que ele opta por usar recursos diversificados e abertos. Demonstrou possuir competência para participar de discussões em salas de bate-papo e de comunidades virtuais para buscar solução para problemas. Além disso, demonstra ter capacidade para desenvolver atividades educacionais com o computador e *internet*, elaborar conteúdos e mídias digitais em temas de seu interesse, os compartilhando na *internet*.

O professor relata que, primeiramente, utilizou o sistema de gerenciamento de conteúdos Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning*) em uma disciplina de licenciatura. Entretanto, observou que o ambiente não possibilitava uma comunicação coloquial por ser um ambiente formal. Em 2007, migrou para o uso de *blogs*, em que cada aluno tinha sua própria página para escrever e discutir os textos usados da disciplina através de recursos midiáticos como imagens e vídeos. Porém, o *feedback* dos alunos não foi favorável ao *blog*, por ser de difícil utilização e exigir um conhecimento prévio sobre ele, então, o professor procurou e migrou para outra mídia social mais facilitadora para o processo de aprendizagem.

No final de 2015 e início de 2016 decidiu pelo uso do *Facebook* motivado por ser essa uma rede mais conhecida e de fácil acesso para os alunos, por ter os recursos de imagem e vídeos, além de propiciar uma escrita menos formal. P1 diz que desenvolver uma linguagem mais coloquial é importante pois,

Se você faz um texto que é simples e claro, qualquer pessoa vai entender e a pessoa não vai ficar preocupada com as palavras difíceis, com as palavras complicadas colocadas no texto. Então é um texto que vai atrair pela qualidade. (Fala P1)

Na opinião do professor ele inova as suas aulas usando a informalidade e coloquialidade inerentes às redes sociais para potencializar o desenvolvimento de uma competência de comunicação acessível, que possibilita aos alunos transmitir e discutir o conhecimento técnico e teórico científico aprendido no curso para a comunidade.

O professor também usa o *Facebook* por meio de grupos fechados, em que cada grupo tem por volta de oito pessoas (um monitor e sete alunos) e não conta com a presença do professor. Dentro dos grupos, os alunos têm, obrigatoriamente, que postar comentários sobre o texto da semana e comentar nas postagens dos colegas, porém isso deve ser feito de modo coloquial, em qualquer formato, exceto resenha e relatório. Além disso, são livres para postar quaisquer outras coisas, como divulgar eventos ou compartilhar vídeos, sobre temas relevantes à disciplina.

No entanto, P1 aponta algumas limitações em função de suas crenças sobre a forma de utilização do *Facebook*. Primeiro, ele acredita que sua presença no

grupo interferiria na interação dos membros; assim, optou por não ter acesso aos comentários dos alunos e ao conhecimento construído por eles, nem participar das discussões junto aos estudantes. Para suprir essa carência, ele precisa de outro meio para comunicar aos alunos sobre os textos que devem ser lidos, prazos e avisos gerais, que acontecem por meio de outro aplicativo. Tendo em vista essas dificuldades, relata estar desenvolvendo um aplicativo para substituir os recursos que vem utilizando na disciplina.

Sem contar com a presença do professor nos grupos *online*, por acreditar que assim os alunos ficam mais livres para interagir e os monitores para avaliar, os grupos se autoorganizam e se autogestionam. Esses resultados corroboram com as pesquisas de Cleveland-Innes e Hawranik; Ally 2007, citado por Gauvreau (2016) ao apontar que o desenvolvimento de habilidades profissionais no ensino presencial é limitado, mas, por meio de atividades *online*, podem ser forjadas outras habilidades mais avançadas como de comunicação para muitos, flexibilidade e trabalhos colaborativos, em grupos.

P1 também analisa que os grupos fechados não são acessíveis para pessoas de fora que poderiam acrescentar, participar e propagar as discussões geradas no grupo. Porém, reconhece que abrir o grupo poderia alterar a dinâmica deste, por aumentar o número de comentários, o que dificulta o trabalho dos monitores em encontrar e avaliar os comentários dos alunos. Além disso, um grupo aberto estaria sujeito a comentários que poderiam não adicionar qualidade as discussões, podendo gerar conflitos que desfocam o objetivo das discussões nas postagens. Do ponto de vista de Bronfenbrenner (1996, 2005), o desenvolvimento humano é forjado a partir das interações do sujeito com o ambiente ecológico imediato ou distal, com o outro social, por meio das ferramentas da cultura, dos símbolos e dos signos. A organização do espaço virtual do aprendiz, nas mídias sociais, proposta pelo P1, tem o potencial para criar formas de interconexão dos participantes de forma horizontalizada, não burocratizada, abrindo vias para a produção de outros recursos subjetivos sobre como se aprende, com quem se aprende, de onde se aprende. As intersecções do modelo de Bronfenbrener ganham um matiz especial na compreensão das interfaces dos sujeitos aprendizes na *web*.

Na descrição das práticas de uso das mídias sociais, percebe-se que P1 cria um contexto de aprendizagem e desenvolvimento que favorece a atuação de seus alunos na cibercultura, incentivando-os a consulta e pesquisa de informações, virtualizando a Universidade e incentivando uma cultura que não se circunscreve a lugares e horários fixos. Também aposta nas interações sociais informais como parte do processo de desenvolvimento, onde o aluno pode ter autonomia entre seus pares de criar e construir suas ideias, em processos autorais.

4.2 Perfil de usuário da web e relato de P2 sobre as práticas de uso das mídias sociais

Em relação ao perfil de uso da internet, teve predomínio o uso social e comunicacional. P2 demonstra deter habilidades para produção de conhecimento via *internet*, tendo em vista que realiza trabalhos em equipe com ferramentas de colaboração (*web 2.0*), participa de atividades educacionais ou de aprendizagem, elabora conteúdos e mídias digitais e os compartilha e desenvolve atividades educacionais com o computador e *internet*.

A P2 informou que usa o Moodle na educação desde 2006 e o *Whatsapp* desde quando percebeu a necessidade de ter uma comunicação instantânea com os alunos (e vice-versa), tendo em vista que o Moodle na instituição que atua não possui um aplicativo que possibilite essa comunicação. O que a motiva a usar o *Whatsapp* é a sua crença em querer estar próxima aos alunos. Essa proximidade favorece a permanência do aluno no ensino, conforme explicitado no trecho

O Moodle é o nosso ambiente institucional, o *Whatsapp* é mais para uma conversa, um papo rápido, para estar perto do aluno. Ele acaba fazendo muito aquela possibilidade de você estar perto do aluno. [...] Fazer com que o teu aluno não evada. [...] pela proximidade que a gente acaba tendo com o aluno, o trabalho e a permanência desse aluno acabam ficando fortalecido. (Fala P2).

Portanto, na opinião de P2 o potencial do *Whatsapp* favorece a criação de vínculo à disciplina e ao grupo, por meio de um processo comunicacional permanente e informal. Ademais, o *Whatsapp* permite a extensão da aprendizagem e das trocas realizadas tanto em sala de aula quanto através do Moodle. Em relação a isso, a professora inova ao possibilitar formas de aprendizagem que melhor se adequam a cada aluno

a construção do conhecimento é muito singular a cada pessoa. Tem pessoa que tem mais condições de ouvir uma conversa e capturar através da oralidade de determinados conhecimentos. Tem outros que precisam ou têm, sentem necessidade da leitura, com a construção de outras vozes, de outros textos. (Fala P2)

Esse depoimento demonstra que um dos potenciais das TIC é oferecer recursos para estudantes com diferentes estilos de aprendizagem. Relatou também que tentou usar o *Facebook* em 2014, entretanto, por motivos econômicos decidiu abandoná-lo, e que está aguardando a implementação do aplicativo de comunicação do Moodle da universidade para que possa deixar de usar o *Whatsapp*, tendo expectativas que isso ocorra no próximo semestre.

O *Whatsapp* é usado por meio de grupos para cada turma, não é obrigatório para que o aluno faça parte deste, estando livre para entrar quando quiser. Apesar dos grupos, às vezes, quando necessário, a professora entra em contato

particularmente com algum aluno. Essa mídia social funciona como “[...] apoio ao trabalho pedagógico, um apoio ao ambiente digital, um material extra. [...] a gente compartilha vídeos, filmes, às vezes um recado [...]” (Fala de P2). Nesse sentido, ele tem um papel complementar ao Moodle. Na opinião de P2 o *Whatsapp* é um recurso potente para manter o laço entre os estudantes, para apoiar o trabalho docente.

Entre as limitações e dificuldades encontradas por ela, no uso do *Whatsapp*, está a falta de infraestrutura digital, como no caso da velocidade da *Wifi* das universidades que não acompanha a demanda de alunos, dessa forma o aluno não consegue permanecer conectado.

Outra limitação diz respeito ao caráter pessoal dessa mídia, que, quando associado ao uso acadêmico, pode ser considerado como invasivo para algumas pessoas. Para tanto, a professora disse tomar cuidado quanto ao horário e dias em que envia mensagens ao grupo e aos alunos. Por último, complementa que os aplicativos não institucionais são abertos e permitem o armazenamento e o uso dos dados e informações, deixando abertos dados da turma, por isso, prefere ambientes institucionais para garantir o resguardo dos alunos.

4.3 Perfil de usuário da web e relato de P3 sobre práticas de uso das mídias sociais

Segundo os dados obtidos por meio do questionário de perfil de uso da internet, também, como os demais casos, encontramos o predomínio de habilidades comunicacionais e sociais em P3, com um maior domínio de habilidades para compartilhar conteúdos e mídias de interesse comunitário e desenvolver atividades educacionais com o computador e *internet*, além de participar de grupos de trabalho e discussões e de atividades educacionais ou de aprendizagem via *internet*.

A professora relata que inicialmente usou o Moodle, *software* recomendado pela instituição por ser adotado para ensino à distância, porém, tinha muitos problemas de inconstância que atrapalhavam o acesso pelos alunos e também, muitas vezes, não estava disponível nos locais de trabalho dentro da rede pública, das quais vários de seus alunos faziam parte. Por essas razões, começou a explorar o uso do *Facebook* no ensino motivada por já se caracterizar como uma rede de uso comum pelos estudantes, além da facilidade de usar as funcionalidades como *upload* de vídeos, *download*, anexar imagens e interagir com os outros.

O uso do *Facebook* nas disciplinas ministradas por P3 acontece por meio de grupos com os alunos, os tutores e a própria professora nos quais são compartilhados materiais, mas também são estimuladas discussões, se configurando como um espaço fértil para, segundo a professora, “(...) buscar a construção do nosso conhecimento por parte dos sujeitos cognoscentes”, além de estimular a autonomia do aluno.

Assim, ela inova ao utilizar as redes de maneira que os alunos sejam sujeitos

autores do processo de ensino-aprendizagem, por intermédio dos tutores, que estimulam ações mais reflexivas dentro dos grupos, considerando que o *Facebook* seja a melhor ferramenta para alcançar a autonomia do sujeito, conforme explicitado no trecho,

As funcionalidades que a equipe lá do *Facebook* desenvolveram são muito interessantes para a autonomia do sujeito. Então, quando você vai para o *Whatsapp*, por exemplo, nem todo mundo consegue abrir os arquivos, nem todo mundo consegue fazer... porque os celulares precisam ser de gerações mais recentes para suportar as funcionalidades do *Whatsapp*. Já com o *Facebook*, com um computador sem grandes performances você consegue fazer o que você precisa fazer, você consegue fazer o *upload* de um arquivo, consegue fazer um *download*, consegue fazer as interações síncronas, e as interações assíncronas. (Fala P3).

Apontou como principais dificuldades a rejeição que alguns alunos têm pelas redes sociais e a falta de acesso por parte de outros, devido a entraves técnicos, por residirem em municípios que ainda não possuem conectividade de boa qualidade. Também considerou como problema o fato de as informações não serem completamente privadas, já que estão armazenadas nos servidores do Facebook, mas sendo este um problema menos relevante já que, segundo ela "(...) a gente está trabalhando muito mais por boas práticas pedagógicas".

4.4 Discussão integrativa dos três casos

Baseado nos relatos dos professores, podemos inferir que as mídias sociais possibilitam a constante comunicação e troca de informações por meio de interações entre professores/monitores e alunos, como encontrado por Dias et al (2012). Dessa forma, o aprendizado consegue ser individualizado por meio da participação singular de cada aluno, as atividades podem demandar pesquisas entre os recursos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem e também disponíveis na *web*.

A questão da familiaridade com a rede encontrada nos estudos de Minhoto & Meirinhos (2011) e Patrício & Gonçalves (2010) também se encontram evidenciadas nos dados do questionário e no relato dos participantes sobre a importância dominar o uso das mídias sociais, em termos comunicacionais e sociais, para a elaboração de processos de aprendizagem motivadores.

Um dos fatores relevantes na escolha das estratégias didáticas frente à preferência pelas redes sociais é o fato desta possibilitar comunicações dinâmicas em uma linguagem mais coloquial, que conjuntamente à atitude do professor de explorar essa interação menos rígida, impulsiona a comportamentos mais participativos e autônomos dos alunos. A questão da linguagem mais informal foi apresentada pelos três professores, que tem a intenção de obter maior proximidade com os seus alunos, por meio de uma comunicação mais direta, criativa e menos institucional. O uso das

mídias cria contextos diversificados para o desenvolvimento dos estudantes de uma maneira diferente do uso na sala de aula presencial, por permitir uma interação inter subsistemas (BRONFENBRENNER, 1977, 2005), extrapolando a comunicação professor aluno e aluno aluno nos muros da universidade, mas, abrindo canais de dialogia com outros parceiros na web. Ainda vale destacar que, o fato de estar distante, de usar uma comunicação assíncrona e em um meio não institucional também permite aos estudantes se apropriarem de novas ferramentas, expandindo suas capacidade e habilidades. (LALUEZA, CRESPO & CAMPS 2010, p. 47).

Outro aspecto, referente às mídias sociais, relatado pelos participantes da pesquisa diz respeito a sua interface moderna, interativa e de fácil entendimento e uso, além da sua grande popularidade. Dessa forma, pode-se inferir que um dos motivos da rejeição e não participação de estudantes e professores nos ambientes virtuais de aprendizagem institucionais, tais como o Moodle, se deva a aspectos relacionados à sua interface mais rígida, onde os recursos e ferramentas são apresentados de forma menos atraente, diferente da estrutura arquitetônica das redes sociais, não motivando a participação dos estudantes, conforme destacado pelos professores entrevistados.

Vale ressaltar ainda a questão da segurança dos dados trazida por P2 e P3, em que as informações compartilhadas na rede não necessariamente estão seguras, visto que estão fora do ambiente virtual disponível na instituição. Esse aspecto causa certa tensão nos professores que se preocupam com a perda de dados e registros dos estudantes visto que os servidores que armazenam os dados fisicamente em geral são proprietários de empresas privadas, que têm acesso e controle sobre as informações pessoais dos usuários da rede. Em contraposição, os atrativos das redes sociais são maiores, por estarem acessíveis em qualquer espaço e tempo e, principalmente, pela interatividade possível pela comunicação e relacionamentos em redes, que é preferível pelos estudantes.

Por último, a partir da análise dos três casos, foi possível aferir que a aprendizagem em ambientes virtuais, especialmente, as possibilidades de uso das redes e mídias sociais, favorecem que os alunos aprendam tanto o manuseio da ferramenta em si (materiais, signicas e simbólicas), quanto adquiram conhecimentos a partir das mediações, das interações *online* e negociações de sentidos e significados, sem a mediação direta do professor (LALUEZA, CRESPO & CAMPS 2010, p. 47).

5 | CONCLUSÕES

A partir da análise do *corpus* da pesquisa, pode-se concluir que as mídias sociais têm potencial para a organização de novos cenários educativos pela função distributiva do conteúdo curricular para além do local físico da sala, permitindo

horizontalizar as relações e favorecer a construção colaborativa da aprendizagem. Também se pode verificar que para os três professores, que arquitetam suas aulas nas redes e mídias sociais, a configuração da aprendizagem baseada na dialogia e no envolvimento dos estudantes, tem potencial para gerar novos recursos para o seu próprio desenvolvimento enquanto docente. Nesse contexto de uso, as mídias sociais influenciam o desenvolvimento dos próprios docentes à medida que possibilitam a reflexão sobre as suas práticas e a realização de mudanças imediatas que trazem inovação e qualificação das formas de interação, comunicação e construção de conhecimentos mediados pela *internet*.

Os recursos midiáticos usados na composição da aula se apresentaram como formas singulares e compreensivas de aprender, expressando outras formas possíveis de conceber o processo de aprendizagem na cultura digital.

Desta forma, podemos perceber que o uso das mídias sociais aplicadas ao ensino passa a oferecer novas possibilidades de socialização nos espaços virtuais, mediando às relações sociais, pelo uso de novas ferramentas culturais de compartilhamento de informações e colaboração. Podemos concluir que o uso das ferramentas web possibilita não só o aprimoramento de determinadas habilidades, como também a expansão de nossas capacidades de domínio de determinadas ferramentas (LALUEZA, CRESPO & CAMPS 2010, p. 50).

Em relação às limitações da pesquisa é importante ressaltar que, as TIC têm evoluído constantemente, incluindo, cada vez mais, recursos tecnológicos no processo educacional, como por exemplo, os jogos educativos, o uso de avatares e a realidade aumentada. Portanto, para futuras investigações se faz necessário realizar pesquisas, na área da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, que possam contribuir para a compreensão do uso dessas tecnologias na geração de novas formas de aprendizagem no Século XXI.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2007). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Persona.

BENETTI, I. C., VIEIRA, M. L., CREPALDI, M. A., & RIBEIRO-SCHNEIDER, D. (2013). **Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner**. *Pensando Psicologia*, 9(16), p. 89-99.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979/1996.

BRONFENBRENNER, U. (Ed.). **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. London: Sage, 2005.

DIAS, R, B, F. et al. (2012). **Uso de redes sociais no ensino superior: análise em um curso de Bacharelado em Enfermagem**. Anais do 18º Congresso Internacional de Educação a Distância – CIAED Histórias, Analíticas e Pensamento “Aberto” – Guias para o Futuro da EAD. São Luís, Maranhão, Brasil. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/216b.pdf>

GAUVREAU, s., CLEVELAND-INNES, M., HAWRANIK. P. (2016). **Online Professional Skills Workshops: Perspectives from Distance Education Graduate Students. International Review of Research in Open and Distributed Learning**, Volume 17, Number 5, September.

LALUEZA, J. L., CRESPO, I., & CAMPS, S. (2010). **As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização**. In COLL, C., & MONEREO, C. (Orgs), *Psicologia da Educação Virtual. Aprender e Ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*, p.47-65. Porto Alegre: Artmed.

MARTINEZ, A. M. (2012). **Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente**. In MARTINEZ, A. M., SCOZ B. J. L. & CASTANHO, M. I. S. (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 85-110). Brasília: Líber Livro.

MINHOTO, P., & MEIRINHOS, M. (2011). **As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário**. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4(2), p. 25-34.

PATRÍCIO, M. R., & GONÇALVES, V. (2010). **Utilização educativa do Facebook no ensino superior**. In I International Conference learning and teaching in higher education. Universidade de Évora.

SCORSOLINI-COMIN, F. (2013). **Psicologia do desenvolvimento, educação a distância e as tecnologias digitais da informação e da comunicação**. *Psico*, 44(3), p.352-361.

SELWYN, N. (2011). **Social media in higher education**. In: *The Europa World of Learning 2012*. Anais *The Europa World of Learning 2012* Routledge, 2011. Disponível em: <<http://www.educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-selwyn.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2014.

REFLEXÕES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 31/01/2020

Andreia Ines Dillenburg

Universidade Federal de Santa Maria-UFSM

Aruna Noal Correa

Universidade Federal de Santa Maria-UFSM

Felipe Pedrozo Maia

Universidade Federal de Santa Maria-UFSM

Gabriel Marchesan

Instituto Federal do Rio Grande do Sul- IFRS

Mauricio Pase Quatrin

Universidade Federal de Santa Maria-UFSM

Vanderlan Dupont de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria-UFSM

RESUMO: Este trabalho apresenta uma discussão acerca dos conhecimentos adquiridos no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria. Para a realização deste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa juntamente com o método de pesquisa descritivo. Ressalta-se que mediante a realização do mesmo, foi possível agregar novos saberes na área da educação, já que os cursos de bacharelado não contemplam essa formação pedagógica e humana. Ademais, acredita-se que tal formação seja fundamental para agregar conhecimentos de diversas áreas com os saberes pedagógicos. Nesse sentido,

esta formação é muito importante para quem deseja futuramente ser docente, em especial, na Educação Profissional e Tecnológica. Além do mais, com a realização dos Estágios Supervisionados, integrantes de tal programa, pode-se obter contato direto com o campo de atuação docente. Dessa forma, com as aulas ministradas na docência orientada, foi possível observar e colocar em prática questões metodológicas e pedagógicas, tais como, elaborar os planos de aulas, preparar as aulas, disponibilizar exercícios para fixação dos conteúdos, propor trabalhos, aplicar provas, correção de exercícios e das atividades avaliativas, entre outras. Por fim, também são relatadas algumas experiências relacionadas as práticas de ensino adotadas na realização dos Estágios Supervisionados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT: This work presents a discussion about the knowledge acquired in the Special Program of Graduation of Teacher Training for Professional Education of the Federal University of Santa Maria. For the accomplishment of this work, we used the qualitative approach together with the descriptive research method. It is emphasized that through the accomplishment of the same, it was possible to add new knowledge in the area of education, since the bachelor's

degrees do not contemplate this pedagogical and human formation. In addition, it is believed that such formation is fundamental to aggregate knowledge of several areas with the pedagogical knowledge. In this sense, this training is very important for those who wish to be a teacher in the future, especially in Professional and Technological Education. Moreover, with the accomplishment of Supervised Internships, members of such a program, can get direct contact with the teaching field. In this way, with the classes taught in guided teaching, it was possible to observe and put into practice methodological and pedagogical issues, such as preparing lesson plans, preparing classes, providing exercises to fix content, proposing papers, applying tests, correcting exercises and evaluation activities, among others. Finally, some experiences related to the teaching practices adopted in supervised internships are also reported.

KEYWORDS: Teacher Training. Professional and Technological Education.

RESUMEN: Este trabajo presenta una discusión acerca de los conocimientos adquiridos en el Programa Especial de Graduación de Formación de Profesores para la Educación Profesional de la Universidad Federal de Santa María. Para la realización de este trabajo, se utilizó el abordaje cualitativo junto con el método de investigación descriptivo. Se resalta que mediante la realización del mismo, fue posible agregar nuevos saberes en el área de la educación, ya que los cursos de bachillerato no contemplan esa formación pedagógica y humana. Además, se cree que tal formación es fundamental para agregar conocimientos de diversas áreas con los saberes pedagógicos. En este sentido, esta formación es muy importante para quien desea en el futuro ser docente, en especial, en la Educación Profesional y Tecnológica. Además, con la realización de las Prácticas Supervisadas, integrantes de tal programa, se puede obtener contacto directo con el campo de actuación docente. De esta forma, con las clases impartidas en la docencia orientada, fue posible observar y poner en práctica cuestiones metodológicas y pedagógicas, tales como, elaborar los planes de clases, preparar las clases, poner a disposición ejercicios para la fijación de los contenidos, proponer trabajos, aplicar pruebas, corrección de ejercicios y de las actividades de evaluación, entre otras. Por último, también se relatan algunas experiencias relacionadas con las prácticas de enseñanza adoptadas en la realización de las Prácticas Supervisadas.

PALABRAS CLAVE: Formación de Profesores. Educación Profesional y Tecnológica.

1 | INTRODUÇÃO

Através do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) oferecido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pode-se obter novos conhecimentos na área de educação. Nesse sentido, ressalta-se que pela sua estrutura curricular os cursos de bacharelado não proporcionam estes aprendizados que tradicionalmente são oferecidos nos cursos de licenciatura.

Tais saberes são bastante significativos, assim, todos os acadêmicos que desejam futuramente ser professores deveriam possuir. Nesse sentido, muitas vezes alguns professores que possuem um vasto conhecimento técnico em sua área de atuação possuem pouca didática para ministrar boas aulas, ou então acabam dedicando-se somente a pesquisa e deixando totalmente de lado os aspectos inerentes a um ensino de qualidade aos alunos.

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Devem fazer com que os professores tenham uma maior e melhor percepção da turma, assim, adaptando suas técnicas didáticas de acordo com o perfil dela.

Ainda, deve-se pensar a articulação entre teoria e prática nas estratégias do docente da educação profissional, uma vez que a formação deste deve considerar a unidade indissolúvel entre sua base teórica e a sua atividade prática (ARAÚJO, 2008). Neste contexto, o desafio visto sob esta perspectiva é não só capacitar, como insistem algumas políticas e seus adeptos, mas sim promover uma cultura de valorização do professor que se traduza no reconhecimento efetivo da qualificação profissional docente como processo sem fim (ARAÚJO, 2008).

Além disso, segundo (FREIRE, 1996), no processo educativo, o professor precisa assumir outras responsabilidades, isto é, não apenas ser um transmissor de conteúdos acrícos e fragmentados. Nesse sentido, a formação e a capacitação dos docentes, especialmente os da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de assuntos, matérias e conceitos (MOURA, 2015).

Sob esse ponto de vista, é fundamental que os professores tenham atitudes problematizadoras, permitindo que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar a realidade de forma crítica e reflexiva, sem, no entanto, perder sua autoridade, agregando no processo de ensino-aprendizagem como um todo (FREIRE, 1996). Tal abordagem deve ser pautada pela responsabilidade social e intelectual que o docente deve assumir perante os discentes, bem como sua competência técnica dentro de sua área de conhecimento (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, o PEG proporciona aos estagiários a oportunidade de ter o contato direto com o campo de atuação docente através da realização dos Estágios Supervisionados. A partir desse momento, os saberes de diferentes áreas podem ser integrados utilizando-se o conhecimento de diversas abordagens e perspectivas pedagógicas. Além disso, é preciso assumir uma nova postura metodológica para que o processo educacional possa ser consideravelmente melhorado como um todo.

Desta forma, este trabalho tem como objetivos principais a análise bibliográfica e a discussão de algumas experiências obtidas no PEG sob diferentes perspectivas

de estagiários com formação inicial nos cursos de Agronomia, Ciência da Computação e Sistemas de Informação. O trabalho discorre sobre a realização dos Estágios Supervisionados no processo de ensino-aprendizagem da EPT (Educação Profissional e Tecnológica).

A estrutura restante deste artigo segue na Seção 2 com o Referencial Teórico adotado neste trabalho, na Seção 3 tem-se a Metodologia, na Seção 4 encontram-se as Discussões geradas por esta pesquisa, e por fim na Seção 5 finaliza-se este trabalho com as Considerações Finais dos autores da pesquisa em questão.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Como apresentado anteriormente, a formação inicial e continuada de professores é uma alternativa que possibilita melhorar a atuação docente e por consequência a educação num todo. Buscando-se ampliar as possibilidades teóricas para embasar a prática nos Estágios Supervisionados do PEG realizou-se semanalmente a leitura e pesquisa de literatura que pudesse melhorar e auxiliar na ação pedagógica desenvolvida frente aluno.

Nesse contexto, encontrou-se alguns trabalhos envolvendo questões relacionadas a formação de docentes para a educação profissional e tecnológica, bem como aspectos que permeiam a mesma. Além disso, os trabalhos analisados levam em consideração alguns aspectos, tais como: (i) metodologias ativas/significativas de ensino através da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tais como as metodologias de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb) e em Projetos (ABProj); (ii) incentivo de políticas de formação inicial e continuada aos docentes, (iii) desafios e aspectos históricos na formação de professores para a EPT, (iv) relato de estudos de casos múltiplos sobre diferentes visões acerca da formação docente/pedagógica para a EPT, entre outras questões inerentes a tal temática. Partindo-se da retomada da literatura elencou-se alguns autores e obras que seriam norteadores do processo de aprendizagem.

2.1 Formação de Professores

No que tange os trabalhos analisados em relação a formação de professores, no trabalho de (MOURA, 2015) são levantadas duas questões principais sobre a formação de professores, onde o autor questiona para que sociedade e para que EPT a mesma deve estar voltada. Ainda, o trabalho também discute os dois grandes eixos na formação dos docentes da EPT, onde o primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica adquirida pelo profissional na graduação e na pós-graduação, já o segundo diz respeito à importância da formação didático-político-pedagógica e as especificidades das áreas de formação profissional que compõem

a esfera da EPT.

Ainda, neste trabalho o autor também critica que para exercer o magistério na educação superior e também algumas vezes na educação profissional não há muito rigor na cobrança de cursos de formação de professor para estes profissionais. Além disso, também aborda-se a importância do docente assumir uma postura interdisciplinar aproximando-se das relações entre educação e trabalho, contribuindo assim para a diminuição da fragmentação dos saberes e do currículo.

Machado (2011) analisa alguns desafios e os diversos aspectos históricos na formação de professores para a EPT e PROEJA. Além disso, também apresenta-se a grande heterogeneidade dos professores desta modalidade de ensino. Dentre alguns destes aspectos, destaca-se os diferentes perfis dos docentes, condições/situações de trabalho e de remuneração, campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, identidades e práticas profissionais, etc.

Além do mais, este autor, também dá destaque especial à importância das políticas de formação inicial e continuada destinada aos docentes. Nesse contexto, esse assunto é discutido devido as constantes transformações e exigências do mundo do trabalho alavancadas pela dinâmica tecnológica de produção de novos conhecimentos. Devido a tais transformações, o exercício da docência tornou-se mais complexo, dessa forma exigindo-se das práticas pedagógicas maior participação, diálogo, etc. Por fim em suas considerações finais, também destaca algumas urgências na formação inicial e continuada de professores para a EPT no Brasil, como por exemplo, garantia da sustentabilidade pedagógica, democratização da oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada, perspectiva de uma política nacional unitária de magistério, promover pesquisas e produção de conhecimentos no campo da EPT, etc.

Já o trabalho de (FONSECA; DOS SANTOS, 2015) apresenta um estudo de casos múltiplos sobre a formação docente no curso de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica (CLEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Este trabalho aborda as visões de três professores desta Instituição sobre o curso de formação pedagógica realizada por eles na mesma. Destaca-se que tais docentes possuem formação acadêmica completa, atuando em áreas de conhecimento e com interesses semelhantes em suas temáticas de ensino e pesquisa.

Ademais, neste trabalho também foi contemplado o estudo da estrutura curricular do referido curso, levando-se em consideração diferentes aspectos do mesmo. Os dados principais desta pesquisa foram coletados e interpretados a partir de um questionário aplicado aos docentes e da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do mesmo. Após tal análise, foi constatada relativa convergência entre a proposta curricular do curso e os requisitos da legislação. Por outro lado, percebeu-

se que alguns elementos divergem das visões dos sujeitos sobre as especificidades da docência na articulação do ensino médio com a educação profissional.

Fazendo-se uma analogia com o perfil desejado dos egressos do PEG, percebe-se uma forte ligação deste com os trabalhos pesquisados na literatura. Nesse sentido, é importante ressaltar que o perfil do aluno oriundo do PEG, passa pela concretização de vários objetivos, tais como: Atuar no ensino das disciplinas técnicas da Educação Profissional, na Educação Básica, compreendendo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; nas diferentes modalidades de ensino, em espaços escolares e não escolares, na área da Educação profissional técnica; como professor pesquisador da Educação Profissional, ou seja, aquele que pesquisa sobre como se ensina e como se aprende os conteúdos da formação profissional, entre outros (PEG, 2015).

Além disso, cabe a este profissional o desenvolvimento de saberes docentes que promovam o processo de ensino-aprendizagem do aluno, respeitando a diversidade de idade, sexo, cultura e crenças. Também é importante que o mesmo envolva-se com a realização de práticas investigativas que promovam a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos inerentes a complexidade do contexto sociocultural que perpassa o cotidiano do espaço educativo no qual irá inserir-se profissionalmente (PEG, 2015).

Diferentes instituições de ensino, públicas e privadas, tem oferecido formação para esta nova demanda. Um exemplo desta prática é o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria, criado em 2009. Durante a formação no curso ocorrem as atividades de práticas do estágio curricular, o qual verifica-se que estes momentos proporcionam ao acadêmico a vivência da docência, seus desafios e possibilidades metodológicas e pedagógicas. O Programa Especial de graduação Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG)¹ é uma proposta articulada entre 3 centros de ensino da UFSM: Centro de Educação - CE, Centro de Ciências Rurais - CCR e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM. Visa formar professores em nível superior para a docência na modalidade de Educação Profissional. O egresso do PEG caracteriza-se como de acordo com o disposto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 capítulo V “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação”. Os cursos de formação pedagógica para graduados também possuem regulamentação na Lei nº 12.014, de 2009 a qual altera a LDB e apresenta que “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”. E na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015

1 Reconhecido pela Portaria n. 122/2012/MEC, publicada no DOU, de 06/07/2012 e Portaria n. 916/2017/MEC, publicada no DOU, de 15/08/2017.

a qual no capítulo IV “Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior” em seu Art. 9º que versa sobre os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, afirma no inciso II que compreendem cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Documento relevante que procurou garantir maior organicidade para a formação dos profissionais do magistério. Nesta direção compreende-se que há uma estrutura jurídica na esfera federal que baliza e orienta sobre tais cursos. A LDB também versa sobre em seu artigo 63 que os institutos superiores de educação manterão “II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”.

Considerando as diversas características das organizações em nossa sociedade, ressalta-se que este profissional deverá estabelecer relações colaborativas que possibilitem a participação no planejamento e execução de projetos. Esta iniciativa faz com que estas relações favoreçam o desenvolvimento dos conteúdos curriculares que irá ministrar, onde a aplicação das TICs tem papel fundamental neste processo, já que a mesma auxilia na construção de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio, dessa forma favorecendo a inovação do processo educacional como um todo (PEG, 2015).

2.2 Docência

Em relação a literatura analisada que discorre sobre questões inerentes à docência e novos métodos e abordagens para melhorar o processo educacional, no trabalho de Barbosa e de Moura (2013) é apresentada a necessidade de mudar o modo da educação e do ensino-aprendizagem, principalmente na EPT, pois o modelo tradicional de ensino já não desperta muita a atenção dos estudantes. Nesse contexto, Freire (1996) critica as formas de ensino tradicionais, defendendo uma pedagogia fundada em valores, tais como, ética, respeito, compreensão, humildade, dignidade e principalmente na autonomia do educando. Ainda, para que a EPT alcance os seus objetivos, é preciso uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TICs, e que fundamentalmente gere habilidades técnicas e também valores humanos para resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos produtivos da sociedade.

Nesse sentido, ainda no trabalho de Barbosa e de Moura (2013), é citada as abordagens de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb) e em Projetos (ABProj), onde o aluno está inserido em um ambiente de aquisição de conhecimento significativo e participa efetivamente do planejamento das atividades, já o professor passa agora a atuar como o facilitador do processo de aprendizagem. Além disso, os autores também destacam que ambos os métodos (ABProb e ABProj) são eficazes e

eficientes para a construção do conhecimento contextualizado e para a formação de um profissional em sintonia com as diversas necessidades e exigências do mundo do trabalho contemporâneo.

Além do mais, é preciso que tenha-se um ensino mais democrático entre educadores e educandos, tendo em vista que ambos estão sempre em constante aprendizado. Ademais, é função do educador permitir a participação dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, despertar a curiosidade dos discentes ao aprendizado durante seu percurso de vida. Dessa forma, destaca-se a importância do educador e sua metodologia. Além disso, ressalta-se a relevância de suas práticas para a formação dos alunos, devendo estar sempre aberto para trocar experiências com os mesmos (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, na obra de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) são abordados diversos assuntos inerentes a atuação docente, ainda tal pesquisa é fundamentada pela perspectiva de formar um professor-pesquisador. Nesse sentido, é preciso formar não apenas um professor, o qual atue somente em sala de aula na transmissão de conteúdos, apoiado em métodos e técnicas pré-estabelecidas, ou apenas um pesquisador, que desenvolva pesquisas respeitadas pela comunidade acadêmica, porém sem apresentar contribuições significativas no contexto educacional onde está inserido.

Freire (1996) ao discorrer sobre a prática de ensinar, explana a ideia que o ato de ensinar não é transferir conhecimento, é respeitar a autonomia e a identidade do educando. Ainda, segundo ele, para passar conhecimento o educador deve estar envolvido consigo mesmo, com o propósito de envolver os educandos. Nesse contexto, os docentes devem fornecer argumentos e estimular os alunos a desenvolverem o pensamento crítico. Ademais, aborda que a ação de educar é saber respeitar as diferenças sem discriminação, pois esta nega a democracia e fere a dignidade do ser humano.

Nessa perspectiva, o professor deve agir como investigador a partir das situações ocorridas no âmbito escolar. Dessa forma, as práticas docentes influenciarão de maneira significativa tanto a vida do educador como a do educando. Além disso, o professor passa a ser um produtor de conhecimentos, despertando o senso crítico do estudante através da atuação docente e também da pesquisa. Para isso acontecer, é necessário que se defina qual o papel do professor do terceiro milênio, qual a sua identidade profissional e qual a sua função na sala de aula. Também é importante ressaltar que a partir desse momento, o professor se torna o sujeito mediador de conhecimentos em sala de aula, já que sua identidade pessoal está sempre em fase de construção, desse modo não devendo ser desvinculada da identidade coletiva do grupo de trabalho e da sociedade (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Ainda em relação a esta temática, a atuação do professor em sala de aula deve

ir além de ministrar conteúdos previamente definidos por um currículo prescritivo e engessado, pois cotidianamente ele se depara com diversas situações e problemáticas que surgem no ambiente escolar que requerem atitudes que contemplem o dinamismo do contexto em que atua. Para que isso seja possível, os professores precisam estar em constante processo de reflexão sobre sua atuação em suas diversas atividades docentes, assim, tentando sanar ou mitigar tais problemas no ambiente educacional os quais estão inseridos (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Além do mais, ao se considerar a atividade docente como resultado do saber pedagógico e do contexto escolar, pode-se observar que tal saber constitui-se na sua própria práxis. Ademais, o professor é o responsável pela educação formal, ou seja, o docente mais do que qualquer outro profissional precisa passar por um processo de formação que o prepare para o exercício de sua profissão. Nessa perspectiva, os educadores precisam desenvolver novas abordagens pedagógicas em que o conhecimento e o pensamento crítico são essenciais para a formação do cidadão no convívio em sociedade.

3 | METODOLOGIA

O presente trabalho contempla o relato de algumas experiências obtidas na realização dos Estágios Supervisionados e do PEG como um todo. Para a realização desta pesquisa, realizou-se a revisão e a retomada da literatura, onde foram escolhidos trabalhos semanais que eram sintetizados pelos pesquisadores via fichamento coletivo na ferramenta de escrita colaborativa *Overleaf*². Ademais, tais trabalhos selecionados também eram discutidos presencialmente pelos pesquisadores nos encontros semanais do PEG.

Ainda, para a concretização deste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa (ESTEBAN; SANDIN, 2010). Tal abordagem foi utilizada juntamente com o método de pesquisa descritivo, devido a discussão das experiências relacionadas às práticas de ensino adotadas na realização dos Estágios Supervisionados do PEG. Este método de pesquisa é bastante utilizado quando o estudo de caso envolve o contato direto do pesquisador com a situação estudada, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes (ESTEBAN; SANDIN, 2010).

Ainda, como forma de coleta de dados, utilizou-se a observação, onde os estagiários foram observador não-participante e observador participante. O primeiro caso ocorreu no Estágio Supervisionado II, o qual não teve-se interferência direta, pois houve apenas o acompanhamento da turma. Já no segundo caso, observador participante, ocorreu no Estágio Supervisionado III, quando teve-se a possibilidade de ministrar as aulas.

2 <https://www.overleaf.com>

Através desse tipo de coleta de dados foi possível analisar algumas características na atuação do professor, tais como, didática, domínio do conteúdo, postura em sala de aula, entre outras. Também observou-se a reação dos alunos em relação a atuação do docente. A partir disso, é possível fazer uma análise dos estagiários do PEG das diferentes áreas a respeito de suas percepções nos Estágios II e III. Além disso, pode-se obter conclusões e concepções do que o PEG significou ou acrescentou aos estagiários no decorrer de sua realização.

Em relação ao método adotado, também é importante ressaltar que este interessasse pela análise da realidade social, sendo de grande importância no campo das Ciências Sociais e Humanas, havendo forte aplicação em investigações socioeducativas (ESTEBAN; SANDIN, 2010). Além disso, estudos dessa natureza também oferecem uma exposição densa dos fenômenos explorados, podendo ampliar os significados conhecidos pelo pesquisador ou confirmar elementos previamente determinados (ESTEBAN; SANDIN, 2010).

4 | DISCUSSÕES

Através do PEG é possível adquirir novos conhecimentos na área da educação, principalmente aos aspectos pedagógicos que tangem a formação de professores para a EPT. Ainda nesse sentido, através de algumas disciplinas cursadas no decorrer do curso, como por exemplo, nas aulas de Metodologia do Ensino, pode-se ter uma visão mais detalhada de como planejar aulas de qualidade aos discentes, a partir da elaboração de um plano de aula e do planejamento dos conteúdos que serão trabalhados em determinada disciplina no decorrer do período letivo.

Além desses aspectos inerentes ao ensino, também pode-se aprender como deve ser o comportamento do docente, em sala de aula, com os discentes, quais os tipos de abordagens pedagógicas podem ser utilizadas. Ainda, nesse sentido, quais tipos de atividades podem ser ministradas para obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, visando incentivar ainda mais os alunos a interagirem e participarem ativamente das aulas e das atividades propostas, consequentemente melhorando seu desempenho acadêmico.

Nesse contexto, destaca-se a possibilidade de aquisição dos “saberes docentes”, que segundo (TARDIF; GAUTHIER, 1996) estes são oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. Dessa forma, pode-se visualizar a importância do curso de formação de professores para aquisição de tais saberes por parte dos bacharéis, através do contato com uma área distinta da sua formação técnica, bem como pelo contato com colegas das mais variadas áreas do conhecimento.

Ademais, o PEG também proporciona o contato com o campo de atuação

docente através dos Estágios Supervisionados. O estágio pode ser considerado como via fundamental na formação do professor, pois o mesmo possibilita a relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros. Dessa forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando-o saber fazer – obtendo informações e trocas de experiências (BORSSOI, 2008).

Nesse contexto, as disciplinas de Estágio estão presentes nos três semestres do PEG e divididas em Estágio Supervisionado I, II e III. No Estágio Supervisionado I é possível ter uma melhor noção do funcionamento da Instituição de Ensino, como por exemplo, como se dá o relacionamento dos alunos com os professores, quais as metas e os princípios norteadores da mesma, qual é o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e como ele é realizado e organizado pela Instituição, entre outras questões inerentes do cotidiano da mesma.

No estágio Supervisionado II, o principal objetivo é realizar a observação, em sala de aula, de um docente da EPT, onde é possível analisar questões, como por exemplo, postura metodológica, abordagem pedagógica, forma de ministrar os conteúdos, relacionamento com os alunos, aspectos positivos e possíveis aspectos negativos, questões/situações que podem ser modificadas, aprimoradas, etc. Ainda, esse Estágio é bastante válido de ser realizado, já que pode-se obter uma melhor visão de como acontece a relação professor-aluno na Instituição, tanto dentro quanto fora do ambiente de aula.

Ademais, no Estágio II, também consegue-se obter maior embasamento das situações e possíveis imprevistos que possam vir a ocorrer e como proceder para sanar ou pelo menos mitigar estes imprevistos da melhor maneira possível. Além disso, o próprio acadêmico do PEG pode, juntamente com seu professor orientador dar contribuições e sugestões para a melhoria da prática docente do professor da EPT, com base em suas observações.

Já em relação ao Estágio Supervisionado III, acredita-se que seja o mais importante para todos os indivíduos que desejam tornar-se professores da EPT, pois no mesmo há a inserção direta como docente em sala de aula. Devido à esta inserção, planeja-se todas as atividades e realiza-se os planos de todas as aulas ministradas em determinada disciplina. Ademais, tal Estágio vai além disso, pois também tem como outros objetivos receber (*feedback*) e demais orientações dos professores orientadores, refletir criticamente sobre as questões práticas desenvolvidas nos espaços de estágio, entre outros aspectos importantes no campo de atuação docente.

“Tive a oportunidade de fazer o estágio em um curso técnico noturno com uma turma bem heterogênea (origem, idade, etc). Foi uma experiência muito enriquecedora, pois tinham alunos que estavam a algum tempo sem estudar ou tinham bastante dificuldade devido a disciplina abordada exigir bastante lógica, o que para alguns pode ser um empecilho. Porém, agora finalizando o semestre tenho uma satisfação muito grande, pois pude notar um crescimento extraordinário deles. Além disso acredito ter aprendido muito, houve uma troca de experiências muito benéfica para ambos, pude pôr em prática um pouco do conhecimento pedagógico aprendido no PEG, o que posso afirmar, que foi bastante proveitoso ter feito esse Curso de Formação de Professores”.

Outro aspecto relevante propiciado pela realização dos estágios é a reflexão da prática docente. Essa reflexão dá-se através das discussões entre os acadêmicos, juntamente com o professor orientador acerca das diferentes experiências vivenciadas no período de estágio. Através do posicionamento, levantamento de ideias e discussões sobre cada situação em particular é possível associar diretamente a teoria com a prática. Isso dá-se basicamente pelo fato de que a prática nos obrigará a obter novos conhecimentos teóricos, o que necessariamente irão contribuir com a mesma, criando um círculo vicioso.

Dessa forma, não devemos considerar a realização dos estágios sendo apenas uma aproximação do estagiário com a realidade em que provavelmente atuará, ao invés disso, esta inserção é de extrema importância para a formação e a sedimentação dos saberes docentes.

A aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Além disso, outro ponto importante aprendido no PEG é a questão de percepção, onde faz-se necessária uma maior necessidade de reflexão e de capacidade de interlocução com questões sociais e políticas de diferentes ordens de uma turma. Muitas vezes tem-se alunos com uma base escolar precária, com diferenças culturais, dentre outros problemas, fazendo com que o professor tenha que ter saberes que o habilitem para lidar com tais questões de maneira mais eficaz.

“Com certeza seria muito mais fácil ignorar as diferenças que há na turma e supor que todos os alunos têm as mesmas condições, o mesmo ritmo de aprendizagem, que a mesma abordagem pedagógica de ensino será eficaz a todos. Porém, ficam algumas indagações. Que tipo de professor é esse? Essa é a melhor forma de “ser professor”? É o caminho mais fácil, mas com certeza não é a melhor forma! Diferenças existem e se dão ao fato de por trás daquele aluno existir uma história que às vezes não conheço, não cabe a mim julgar, apenas tentar entender e me adaptar para que o mesmo tenha um maior aproveitamento das aulas dentro das condições que eu possa oferecer a ele. Sendo assim, é necessária uma adaptação muito grande do professor para tentar adequar-se ao que cada aluno necessita, isto é, quais são as suas maiores dificuldades e facilidades”.

Além disso, no que tange aos aspectos mais humanos, também é importante destacar os valores aprendidos por meio da inclusão. Para isso há na matriz curricular do curso as disciplinas de “Educação Inclusiva” e “Libras”. Nesse sentido, como até o momento não tinha-se muito contato e nem um conhecimento significativo inerente aos aspectos que tangem essa importante temática das pessoas com necessidades especializadas, foi possível obter durante esse período, um valoroso aprendizado através da realização destas duas disciplinas.

Ademais, pode-se ter ainda mais a certeza que estas pessoas não só tem todas as condições como também podem frequentar normalmente qualquer nível de ensino. Além disso, com o embasamento de tais saberes, o docente pode conhecer melhor estes estudantes e desta forma obter maior interação e integração destes com o restante da turma. Dessa forma, cursando-se o PEG percebeu-se o sólido ensino-aprendizagem obtido em todas as questões inerentes a área da educação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho foi possível verificar a relevância dos novos conhecimentos aprendidos durante a realização do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) e também algumas experiências adquiridas no âmbito dos Estágios Supervisionados.

Mediante a realização do PEG, pode-se obter novos conhecimentos na área da educação, já que os cursos de bacharelado não contemplam essa formação pedagógica e humana. Acredita-se que tais saberes são importantes para todos aqueles que futuramente desejam ser docentes na EPT, já que frequentemente tem-se professores com vasto conhecimento técnico, porém possuem metodologia

didática e saberes pedagógicos deficientes, para poder ministrar aulas de qualidade aos alunos.

A partir da análise dos artigos e relatos de experiência, considera-se que com a realização dos Estágios Supervisionados, pode-se obter contato direto com o campo de atuação docente, sendo possível obter uma melhor visão sobre o funcionamento da Instituição de Ensino. Também foi possível a observação de questões metodológicas e pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, realizar o planejamento das atividades por meio da elaboração de planos de aula e principalmente a significativa experiência docente adquirida no decorrer do Estágio Supervisionado III na EPT.

Ainda, além dos conhecimentos adquiridos por intermédio das diferentes perspectivas pedagógicas, também foi possível agregar novos saberes inerentes aos aspectos das pessoas com necessidades especializadas dentro da importante temática que é a educação inclusiva. Com o embasamento adquirido pelo estudo da mesma, o futuro docente pode conhecer melhor os estudantes que necessitam deste tipo de atendimento educacional especializado e conseqüentemente saber como obter maior interação e integração destes em qualquer nível educacional frequentado pelos mesmos.

Em suma, pode-se observar que o PEG acrescentou muito na nossa vida como futuros docentes e também no aspecto pessoal, pois com ele aprende-se não somente questões inerentes a prática educacional, mas também proporciona um significativo aprendizado dos valores humanos. Nesse contexto, o pensamento torna-se mais amplo, vai além de apenas o professor transmitir conteúdos, faz questionar e analisar os diversos fatores e o ambiente em que se está inserido, como por exemplo, idade, nível socioeconômico, traços culturais, etc, assim, buscando sempre levar em consideração as diferentes realidades de cada pessoa dentro do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2008.

BARBOSA, E. F.; DE MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, V. 39, N. 2, p. 48-67, 2013.

BARREIRO, I. M. d. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. 2ª Edição. Revista e Ampliada. Ed. Avercamp, 2006.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. *I Simpósio nacional de educação e XX semana da pedagogia*, v. 1, n. 18, p. 1-11, 2008.

ESTEBAN, M. P. S.; SANDIN, P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. 1ª Edição. Ed. Mc Graw Hill, 2010.

FONSECA, C. V.; DOS SANTOS, F. M. T. Formação docente para a educação profissional: estudo de casos múltiplos envolvendo professores do instituto federal do rio grande do sul. *Tea: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 4, n. 2, p. 1-21, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. D.; ALMEIDA, W. A. D. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

MACHADO, L. (2011). O desafio da formação dos professores. *Revista Educação e Sociedade*, v. 32, n.116, p. 689–704, 2011.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1ed., 1996, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFCE, 1996. p. 1-20.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Político de Curso: Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional*. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/peg/>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 31/01/2020

Mariana Lucas Mendes

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos,
ProfEPT
Morrinhos, Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3999079381844066>

Regiane Aparecida da Silva

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos,
ProfEPT
Morrinhos, Goiás
<http://lattes.cnpq.br/4135290761773340>

Cristiane Maria Ribeiro

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos,
ProfEPT
Morrinhos, Goiás
<http://lattes.cnpq.br/8450101390089471>

Cinthia Maria Felício

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos,
ProfEPT
Morrinhos, Goiás
<http://lattes.cnpq.br/9383981224780622>

RESUMO: A pesquisa aborda a construção da identidade de gênero em crianças da Educação Infantil, e teve como objetivo analisar como ocorre a relação das crianças com brinquedos. De abordagem qualitativa, este estudo de caso, ocorreu no município de Caldas Novas – GO e utilizou da observação sistemática para coleta

de dados. A postura adotada pelo pesquisador foi de observador não-participante, com registro de diário de campo. Este trabalho apresenta as percepções oriundas da observação das pesquisadoras, onde se descreve as interações desenvolvidas entre as crianças e os brinquedos e se fundamenta teoricamente o trabalho na análise de autores como BUSS-SIMÃO (2013), CAVALCANTI (2018) e SANTOS (2014). Ao final da pesquisa, percebemos que meninos e meninas estabelecem relações diferenciadas com os brinquedos, a partir do conceito de gênero que já possuem.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Brinquedo. Gênero.

REFLECTIONS ON THE CONSTRUCTION OF GENDER IDENTITY IN CHILDREN'S EDUCATION

ABSTRACT: The research addresses the construction of gender identity in preschool children, and aims to analyze how the relationship between children and toys occurs. From a qualitative approach, this case study took place in the municipality of Caldas Novas – GO, and used systematic observation for data collection. The position adopted by the researcher was a non-participant observer, utilizing a field diary record. This paper presents the perceptions derived from the researchers'

observation, which describes the interactions developed between children and toys, and is theoretically based on the analysis and work of authors such as BUSS-SIMÃO (2013), CAVALCANTI (2018) and SANTOS (2014). At the end of the research, we noticed that boys and girls establish different relationships with toys, based on the concept of gender they already have.

KEYWORDS: Child; Toy; Gender.

1 | INTRODUÇÃO

Falar sobre identidade de gênero e sexualidade é sempre um desafio, e torna-se ainda maior quando o sujeito de nossos estudos são crianças da Educação Infantil. Por mais famosa e conhecida que seja a célebre frase de Simone de Beauvoir, onde a mesma afirma “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, logo no início do seu livro, cujo primeiro capítulo curiosamente chama-se Infância, poucos compreenderam o processo de construção histórica que esta frase evidencia. A verdade é que não nascemos homens ou mulheres, somos moldados para isso, construídos historicamente, mesmo durante a gestação para assumir esta identidade, que vem determinada pela nossa formação biológica e carregada de normativas culturais. Desta forma, antes mesmo de nascermos já temos um nome, um enxoval azul ou rosa e vários outros moldes que vão nos definir como homem ou mulher. Do momento do nosso nascimento até por volta dos dois anos de idade, experimentamos o mundo de forma muito singular e subjetiva, sem ainda termos consciência dos rótulos construídos a nossa volta, uma vez que ainda não temos nem ao menos percepção de nós mesmo por inteiros (BUSS-SIMÃO, 2013).

Muito antes de aprender que “homens tem pênis e mulheres tem vagina”, a criança já se identifica enquanto menino ou menina. O que deixa claro, portanto, que a associação à identidade de gênero está mais fortemente associada às relações sociais das quais a criança participa do que as suas características biológicas. Devemos ter em mente que aos falarmos das relações sociais construídas em torno desta criança, não podemos considerá-la apenas como mero receptáculo das interações com os adultos, mas sim como “sujeito histórico, social e cultural, que atua no ambiente em que vive” (CAVALCANTI, 2018), capaz de alterá-lo.

Durante muito tempo, a criança foi negligenciada pela ciência e destituída de direitos. Os estudos, tanto nas ciências sociais como humanas, que trazem a criança e a infância como objetos de estudos são recentes, e começaram a ganhar espaço a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e da expansão da Educação Infantil, a partir de 1994. Ao fazer uma análise deste processo de expansão da Educação Infantil, Cavalcanti (2018) ressalta que de acordo com inúmeras pesquisas documentais, apesar de que desde 1998, o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) já apresentar instruções claras para o combate a reprodução de padrões estereotipados, na prática o que ocorre em grande escala é um reforço destes estereótipos.

Porém, muitos autores afirmam que a Educação Infantil é um forte aliado para a desconstrução do patriarcado. Santos (2014) ao citar os estudos de Rosemberg (1996) e Finco (2008) afirmam que no espaço da Educação Infantil, longe dos olhares da família, a criança torna-se um sujeito social mais ativo, junto aos seus pares, com os quais desenvolve relações sociais, costuma agir de forma mais autônoma e autossuficiente chegando muitas vezes até transgredir, extrapolar e ressignificar os sentidos daquilo que vivenciam.

Sendo a Educação Infantil este espaço de relação social da criança, onde muitas vezes ela constrói sua identidade, este trabalho buscou através da observação de diferentes turmas do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Ana, do município de Caldas Novas - GO, e da relação dessas crianças com os brinquedos, identificar os sentidos por elas desenvolvidos quanto a identidade de gênero e suas relações de poder.

O objetivo do trabalho foi por tanto, analisar por meio da observação estruturada, como ocorre a relação das crianças com brinquedos, de acordo com concepções de gênero por eles previamente constituídas.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada com as turmas do Berçário II, Maternal I e Maternal II, desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Ana, que integra a rede municipal de Educação Infantil de Caldas Novas – GO tem abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso único.

Para determinar esta pesquisa como qualitativa, nos pautamos nos parâmetros estabelecidos por Bogdan e Biklen e discutidos por Lüdke e André (1986), onde os autores afirmam que o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente ou a situação investigada e a descrição rica de pessoas, situações e acontecimentos são características de pesquisa desta natureza. Sobre o estudo de caso, os autores o caracterizam pela sua delimitação específica, com sujeitos previamente determinados e que busca a observação de relações bastante próprias daquele grupo.

Tanto a abordagem qualitativa quanto o estudo de caso, encaixam-se muito bem em pesquisas realizadas no ambiente escolar, pois permitem maior interação com os sujeitos e com o meio e uma melhor percepção da realidade específica do local onde ocorre o estudo. No caso deste estudo específico, para percepção dos sentidos formulados pelas crianças de suas identidades de gênero através das relações estabelecidas com os brinquedos, considerou-se a observação sistemática

ou estruturada a melhor opção para analisar as diversas reações e interações esboçadas pelas crianças frente às situações apresentadas. Para que esta observação permanecesse a mais pura possível, a postura assumida pelo pesquisador foi da observação não-participante, partindo das considerações de Marconi & Lakatos (pg.195, 2011) de que “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora”, atuando como espectador, que presencia o fato, mas não atua sobre ele.

Esta observação ocorreu em grupos, primeiramente definidos pela turma, e no segundo momento definido pelo sexo das crianças. Foram observadas ao todo 35 crianças, entre idade de 2 e 4 anos, das turmas do Berçário II, Maternal I e Maternal II, sendo que cada turma foi observada separadamente. Foi encaminhado aos pais um termo de consentimento para a participação da criança na pesquisa, onde constava o tema trabalhado, a forma como ocorreria a observação e os contatos das pesquisadoras e professoras envolvidas.

Foi estabelecido um roteiro para trabalhar duas situações específicas com cada turma. Em uma sala comum da instituição, a turma foi apresentada primeiramente a duas opções de brinquedos (carrinhos e bonecas) dos quais podiam escolher livremente, e na segunda situação, as crianças separadas por sexo, foram expostas há apenas uma opção de brinquedo (carrinho para as meninas e bonecas para os meninos). Os brinquedos foram dispostos igualmente nas duas situações, espalhados no chão, ao alcance das crianças que foram chamadas a brincar, sem mais nenhuma orientação sobre qual escolha fazer. O pesquisador utilizou apenas um diário de campo, para registrar a reação e falas das crianças, não houve registro audiovisual, por questões éticas que não seriam pertinentes para a pesquisa neste momento.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Análise dos Dados: Berçário II

Os resultados da pesquisa serão apresentados, turma por turma, por relato de experiência, com base nas percepções anotadas pelo pesquisador no diário de campo. A primeira turma a participar da coleta de dados, foi o Berçário II, que conta com 17 crianças de 02 anos, dos quais apenas 10 participaram da observação.

No total, são 08 meninos na turma, porém apenas 04 foram autorizados a participar da pesquisa. A princípio, seriam 05 meninos, porém o pai, posteriormente voltou atrás, dizendo-se desconfortável com o tema abordado pela pesquisa. As meninas do Berçário II são 09 no total, e dessas, 08 tiveram autorização para participar da pesquisa. Na primeira situação, a turma do Berçário II, foi levada para a sala, onde os meninos e meninas encontraram carrinhos e bonecas dispostos no chão. Todos os meninos escolheram o carrinho, ignorando a presença das bonecas.

Já as meninas, observou-se que elas pegaram os dois brinquedos simultaneamente, sem distinção.

Na segunda situação, as crianças foram separadas em dois grupos: meninos e meninas, e foi oferecida a eles apenas uma opção de brinquedo: bonecas para os meninos e carrinhos para as meninas. Dos meninos, 50% se recusaram a brincar com as bonecas. Observaram os outros coleguinhos pegarem as bonecas e irem brincar, e notando a ausência de outras opções de brinquedos, ficaram por alguns segundos olhando para as bonecas e olhando para a pesquisadora. Esta, por sua vez, se manteve em silêncio, aguardando a tomada de decisão dos alunos, que por fim, optaram por não pegar as bonecas.

As meninas por sua vez, na segunda situação, não apresentaram resistência aos carrinhos e conseguiram formular brincadeiras em contextos e histórias coerentes com o tipo de brinquedo.

3.2 Análise dos Dados: Maternal I

O Maternal I tem ao todo 20 alunos, sendo 12 meninos e 08 meninas, entre idade de 03 a 04 anos. Participaram da observação 17 alunos. Apenas, um dos meninos não teve a permissão assinada para participar, os outros dois alunos, não estavam presentes no dia da observação. Na primeira situação, quando apresentados às duas opções de brinquedos, foi possível notar que os meninos ficaram olhando para os carrinhos e combinando entre si quem iria ficar com qual. Nota-se que não cogitaram o possível interesse das meninas em também pegar os carrinhos. Apenas 11% dos meninos escolheu livremente a boneca, porém esta escolha foi feita em segundo plano, quando já estava brincando com o carrinho, pegou uma boneca e colocou dentro da parte de trás do carro, ficando com os dois brinquedos.

Das meninas por sua vez, 25% optaram livremente pelo carrinho. Ao verem as meninas pegarem os carrinhos, os meninos falavam frases, como: “é de homem”, “esse é meu”, “o carrinho não”. No entanto, as meninas não demonstraram nenhum tipo de reação com as falas e continuaram com os carrinhos.

Já na segunda situação, quando os meninos tinham apenas as bonecas como opção, 11% dos meninos não quis pegar boneca. Este ficou olhando para a pesquisadora e perguntou: “já acabou o carrinho?”. A pesquisadora fez um sinal positivo com a cabeça e o menino decidiu por não brincar com as bonecas, foi para o outro lado da sala e ficou olhando os colegas brincarem. Apesar da maioria dos meninos terem aceitado brincar com as bonecas, a pesquisadora percebeu que eles não foram capazes de formular um brincar coerente com a boneca, não foi perceptível a construção de cenário ou história ou de uma utilidade para a boneca dentro do brincar dos meninos. Eles simplesmente não sabiam o que fazer com elas.

As meninas, ao se verem sem a opção das bonecas, não tiveram resistência alguma aos carrinhos e ao contrário dos meninos, foram capazes de formular cenários, histórias e diálogos brincando apenas com ele.

3.3 Análise dos Dados: Maternal II

A última turma a participar da pesquisa tem ao todo 21 crianças, das quais, 15 participaram da observação, todas com mais de 04 anos completos. Nesta turma não foi percebido da parte dos pais rejeição a pesquisa, sendo todos assinaram favoravelmente ao termo de autorização. A turma é composta por 11 meninos, no entanto no dia da observação somente 06 meninos estavam presentes em sala de aula. As meninas são 10 no total, e 09 participaram da pesquisa.

Na primeira situação, nenhum dos meninos optou por pegar a boneca e acabaram por organizar suas brincadeiras em torno apenas do carrinho. Nesta turma, das três observadas foi a única na qual nenhuma menina optou por pegar um carrinho. Todas as meninas optaram pela boneca.

Na segunda situação, ao serem separados, observou-se que 60% dos meninos pegaram a boneca sem hesitação, enquanto os demais ficaram esperando e olhando para a pesquisadora, e quando todos os outros já estavam brincando com as bonecas, eles questionaram “cadê o carrinho?”. A pesquisadora manteve-se em silêncio, um dos meninos então, resolveu pegar uma boneca e juntar-se aos colegas, e logo foi seguido pelos companheiros que também estava relutante. Já as meninas, 20% demonstraram relutância e pensaram antes de pegar o carrinho. Uma delas fez menção à boneca, procurando pela sala onde elas estariam, mas pegou o carrinho ao perceber que as bonecas não estavam disponíveis. O restante das meninas pegou o carrinho sem pensar antes.

3.4 Análise dos Dados: percepções gerais das pesquisadoras

Dos dados coletados e observados nas três turmas, podemos perceber a princípio, através do formulário de autorização, que os pais ainda apresentam certa resistência a abordagem do tema gênero nas escolas, e que isso é mais evidente para as famílias dos meninos, já que de todos as autorizações negadas ou que não apresentaram retorno, 83% eram deles. Os pais veem a palavra “gênero” e já mudam suas feições, mas esta relutância é bastante distorcida e infundada, pois a maioria não tem a menor ideia do que o termo quer dizer, tentam até formular algum questionamento, mas acaba por ser algo do tipo “é sobre aquele negócio que estão falando nas escolas agora?!”

Mesmo dentro do ambiente escolar, desde a proposta da pesquisa até seu término, nota-se por parte de alguns membros do corpo docente certa estranheza

ou resistência ao tema proposto no estudo. A verdade é que como já mencionamos, apesar de resguardado na Lei, abordagens de práticas que contribuam para a desconstrução de conceitos de gênero ou para sua equidade estão longe de serem reais no cotidiano escolar.

Silva et al (pg. 236, 2015) explica ainda que esta inércia por parte da escola, está fundamentada na ausência de formação continuada e que é “necessário que as instituições tenham conhecimento e façam uso desses documentos na construção da sua política curricular e do seu projeto pedagógico.” Porém, mesmo com a resistência e estranheza por parte considerável dos adultos do meio no qual estão inseridos para os conceitos em si tratados na pesquisa, o que foi observado nas crianças reflete um posicionamento bastante controverso aos padrões imposto a eles.

As meninas em especial, tiveram muito mais abertura ao brincar com o carinho, em alguns casos optando por ele primeiramente. Sobre este fato, Gibim e Müller (2018) vão atestar que esse comportamento se deve principalmente ao empoderamento das mulheres, que alterou nas últimas décadas as relações intrafamiliares. Desta forma, as meninas estão habituadas a verem mulheres dirigindo, o que torna para eles o carrinho parte da identidade feminina de referência.

Já os meninos, que optaram por abster-se do brincar por ele estar condicionado as bonecas, revela o processo de constrangimento ou inibição a que esses meninos são submetidos, onde a opção por não brincar (dificilmente concebível por uma criança de 4 anos) possa parecer mais “correta” do que brincar com uma boneca. Mesmo aqueles que se aventuraram com a boneca, apresentaram dificuldade em interagir com elas, não formularam personagens ou histórias, não sabendo muito bem até que ponto lhes era permitido desenvolver alguma atividade com o brinquedo.

Para as meninas, a relutância em brincar com os carrinhos pareceu surgir a partir dos três anos, na turma do Maternal I, quando os meninos começam a expressar posse pelos carrinhos, dizendo que são brinquedos de meninos. Esta disputa de poder sobre os carrinhos gera nas meninas certa relutância por optarem pelos carrinhos como primeira opção de brinquedo, porém não é forte o suficiente para fazê-las desistir de brincar, quando a única opção apresentada é o carrinho, nas turmas aqui em estudo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se através deste estudo de caso que os sentidos atribuídos pelas crianças sobre identidade de gênero estão desde muito cedo carregados de estereótipos e que, tanto meninos quanto meninas são privados ou induzidos a se abster de determinados brinquedos e experiências por conta dos padrões

de comportamentos impostos a eles. Enquanto os meninos são incentivados a correr, pular, subir em árvores, a serem corajosos; das meninas é cobrado sentar corretamente, ter cuidado, não gritar, etc. Desta forma, reafirmamos a fragilidade e passividade feminina e exaltamos a virilidade masculina.

Os estudos de gênero trazem consigo um estigma muito forte, construído nos últimos anos pelas bases conservadoras em diversos âmbitos da nossa sociedade, que ocasiona relutância por parte das famílias e da escola em abordar o tema. Todo esse cenário que vemos hoje, de deslegitimação dos estudos de gênero estão em processo de construção já há alguns anos e ganham forças através de expressões como “ideologia de gênero” (Miguel, 2016).

Apesar de toda campanha e formulação de teorias contrárias por parte das classes conservadoras, muitos autores, como Gibim & Müller (2018), Therborn (2006) e Castell (1999) afirmam que a propagação dos estudos de gênero é algo incontestável e irreversível.

A família nuclear e heterossexual deixou de ser o padrão de família, passando a conviver com as famílias de pais e mães solteiras, de avós, famílias homossexuais e tantas outras diversas formas. Nessa perspectiva, para estes autores, a família nuclear, como fonte principal de todo o patriarcado, à medida que passa por este processo histórico de reestruturação das relações de poder, tende ao fim do patriarcado.

Já a escola, é peça fundamental para esta discussão e para reestruturação dessas relações de poder. Assim, desde a Educação Infantil, percebe-se a necessidade de pensar a educação de forma integral, para a formação de cidadãos íntegros, no sentido atribuído por Ciavatta (pg. 02, 2008) que “sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido”, livre das amarras dos preconceitos e falácias da sociedade atual.

O processo é longo, vagaroso e por vezes, doloroso. Porém, uma vez experimentada a liberdade que a igualdade e a visibilidade proporcionam, é impossível retroceder. No processo histórico, restando apenas atuarmos da melhor forma possível, até onde nos é permitido para formarmos cidadãos melhores, com menos preconceitos e pessoas mais íntegras, mais conscientes de si mesmas e de suas identidades e papéis sociais.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo II – A Experiência Vivida**. 2º Ed. São Paulo, S. Difusão Europeia do Livro, 1967.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações Sociais de Gênero na Perspectiva de Crianças Pequenas na Creche**. Rev. Caderno de Pesquisa. [online]. 2013, vol.43, n.148, pp.176-197. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100009>

CAVALCANTI, Fernanda Carvalho. **Questões de Gênero na Educação Infantil: Um Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações Identificadas no Portal da Capes no Período de 2001 a 2015**. Publicado em: mar-2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25579>

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Rev. Trabalho Necessário. Ano 03, n. 03. ISSN 1808-799X. 2005. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes; MÜLLER, Fernanda. **O que crianças pensam sobre família e relações de gênero?** Rev. Zero-a-seis (Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância). ISSN 1980-4512. v. 20, n. 37. pp. 76-94, jan/jun 2018. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n37p76>

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Ed. Pedagogia e Universitária. 1986.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro**. Rev. Direito e Práxis, vol. 7, n. 15, 2016, pp. 590-621. Rio de Janeiro – RJ, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350947688019>

NOSELLA, Paolo. AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A Educação Em Gramsci**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, pp. 25-33, maio/ago. 2012.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Percepção, Interpretação E Negociação Das Relações De Gênero Nas Brincadeiras De Crianças Na Educação Infantil**. Revista Gênero | Niterói | v.14 | n.2 | pp. 149-170 | 1º sem. 2014. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/627/381>

SILVA, Isabel de Oliveira e. LUZ, Iza Rodrigues da. **Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero**. Cadernos pagu (34), jan/jun 2010, pp. 17-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n34/a03n34.pdf>

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. MORAIS, Adenilda B. Alves de. SILVA, Karina Ingredy Leite da. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **“Tu é Menino, tu vai brincar de boneca, é?!” Relações de gênero na educação infantil**. Espaço do Currículo, v.8, nº 2, pp. 232-243, maio/agosto de 2015.

REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE TUTORIA PARA POTENCIALIZAR AS AÇÕES DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS

Data de aceite: 31/01/2020

Tereza Cristina Mendes Vieira

Especialista EAD terezacmv@hotmail.com

Grace Fernanda S Nunes

Unesp, mestre gracefernanda@live.com

RESUMO: Introdução. A educação a distância é uma modalidade de ensino que ainda engatinha e foi instituída no Brasil em 1996 mas somente em 2005, com o Decreto 5.622/2005 do MEC, que autorizou, regulamentou e reconheceu o credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos e programas na modalidade a distância. **Conclusão.** Este estudo pretendeu mostrar que com os atuais padrões de consumo do homem é impossível atingir o tão desejado desenvolvimento sustentável e põem em risco a vida no planeta. Apresenta argumentos que revelam que o crescimento não é nem duradouro, nem sustentável, e precisa ser urgentemente revisto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância, estratégia e ambientes virtuais.

ABSTRACT: Introduction. Distance education is a teaching modality that was still crawling and was instituted in Brazil in 1996, but only in 2005, with Decree 5.622 / 2005 of the MEC, which authorized, regulated and recognized the

accreditation of educational institutions to offer courses and programs in the distance mode. **Conclusion.** This study aimed to show that with the current patterns of human consumption it is impossible to achieve the much desired sustainable development and endanger life on the planet. It presents arguments to show that growth is neither durable nor sustainable and needs to be urgently revised.

KEYWORDS: Distance education, strategy and virtual environments.

1 | INTRODUÇÃO

A educação a distância é uma modalidade de ensino que ainda engatinha. A EAD foi instituída no Brasil, em 1996, como modalidade formal, com a publicação da Lei nº 9.394/1996, que instituiu as diretrizes e bases da educação, portanto, há 18 anos. Contudo, somente em 2005, com o Decreto 5.622/2005 do MEC, que autorizou, regulamentou e reconheceu o credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos e programas na modalidade a distância, foram estabelecidos os fundamentos legais para a consolidação de um sistema nacional de educação a distância a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e com permitiu a consagra-la como Educação a

Distância pública no país . Portanto, passou a ser mais conhecida há nove anos, o que faz com que seja considerada muito jovem, principalmente se comparada com o modelo tradicional, que desde os grandes filósofos como Aristóteles e Platão, deu os seus primeiros passos.

O fato de existir há relativo pouco tempo ainda não permitiu se cristalizar, como é o caso do ensino presencial. Mas esse -porémll deve ser entendido como uma vantagem a favor da criatividade e não como um ponto negativo. O fato indica que é preferível experimentar as novas possibilidades do meio a simplesmente transferir as boas -receitasll para a tela do computador. É consenso entre os pesquisadores que o EAD tem um longo caminho a percorrer. Merece de todos os adores envolvidos muita dedicação e pesquisa.

Segundo Aristóteles, -o homem é por natureza um ser socialll, e, portanto necessita interagir com os seus semelhantes. Na educação a distância se elabora um desenho instrucional baseado em estratégias que buscam viabilizar tal interação. Nesse contexto, é imprescindível o papel do tutor como mediador dessas relações sociais. O tutor é central no processo de ensino-aprendizagem, pois ele é o contato mais próximo do aluno e por isso, acaba representando a imagem percebida e os valores da instituição. Para Moran (2007, p.1), -é fundamental o papel do professor-orientador na criação de laços afetivos. Os cursos que obtêm sucesso, que têm menos evasão, dão muita ênfase ao atendimento do aluno e à criação de vínculosll.

Ressalta-se que há vários modelos de tutorias. Contudo, não há um que atenda em sua totalidade, uma vez que todos possuem pontos positivos e negativos. Esse trabalho justifica- se por buscar a identificação de estratégias que poderão ser utilizadas em diversos cursos, no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, apresentará estratégias para EAD, visando ampliar o conhecimento sobre os sistemas de tutoria, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o tema.

Hoje, a experiência mostra que o tutor atua como mediador encorajando o aluno a adotar uma visão confiante e otimista que produza resultados. Os benefícios ao abordar este tema são relevantes, especialmente, levando-se em consideração que o objetivo principal da análise é a integração social e a diminuição da lacuna existente no relacionamento entre professor tutor e aluno em função do método de ensino. As estratégias a serem tratadas no relatório final buscarão ampliar os conhecimentos a respeito do ato de tutorar.

2 | OBJETIVOS

Investigar as estratégias de atuação da tutoria, ampliando os conhecimentos sobre os sistemas de mediação em educação à distância (EAD). Visa demonstrar a necessidade de substituir o modelo tradicional dessa modalidade de ensino, focado

no predomínio do — produto prontoll, por outro paradigma, centrado na proatividade e na autonomia.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação a Distância foi instituída no Brasil, em 1996, com a publicação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, motivo pela qual ficou popularmente conhecida como LDB - Lei de Diretrizes da Educação. Também em 1996 foi criada a Secretaria da Educação a Distância (SEED) no Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto 1.917/1996. Mesmo antes da publicação da LDB, o poder público já tomava as primeiras iniciativas para a formação, a indução, a execução e no fomento de políticas públicas voltadas à EAD no ensino superior. Em 1994, criou o Sistema Nacional de Educação, por meio do Decreto nº 1.237/1994.

Em 2005, foi editado o Decreto 5.622/2005 do MEC, com o objetivo de autorizar, regulamentar e reconhecer o credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos e programas na modalidade a distância. Com isso, foram estabelecidos os fundamentos legais para a consolidação de um sistema nacional de educação a distância a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo o decreto educação a distância é 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 com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Como uma modalidade educacional profundamente permeada por Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), os modelos de EAD estão sempre associadas aos avanços da ciência ao longo do tempo. Assim, é possível categorizar a história da EAD em gerações. Segundo Bittencourt (2013), foram identificados, até o momento, cinco gerações: a primeira geração foi a do ensino por correspondência, marcada pelo envio de materiais didáticos impressos pelo correio; a segunda foi caracterizada pela transmissão de aulas via rádio/televisão, veículos de comunicação de massa, além do uso de telefone, da linguagem da informática e do vídeo interativo; a terceira geração foi a centrada nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na difusão interativa; a quarta foi a baseada em atividades via internet, a do modelo de aprendizagem flexível; e a quinta geração é a que utiliza as potencialidades da internet e da Web, que traz para a EAD ainda mais flexibilidade e expansão. Começa a surgir uma sexta geração, com base no domínio dos -mundos virtuais e imersivosll, mas apenas de uso exploratório.

Segundo Tori (2010, apud Moran, 2013, p. 39), a palavra distância não é adequada para essa nova modalidade de ensino. Para ele, o termo é -pesado

e nocivoll. Isso porque remete ao período do ensino por correspondência, quando os alunos recebiam o material didático pelo correio. É o motivo pelo qual muitos preferiram empregar a expressão educação on-line e até mesmo a denominação educação sem distância, que começa a ser utilizada.

E o que nos diz a nomenclatura corrente? Primeiramente que <distância> é o que se opõe à <presença>: não é preciso, porém, mais do que um rápido exame para nos convencer de que isto, de fato, não se aplica: longe disto, o que se opõe à presença é a ausência, e o que se opõe à distância é a proximidade. Assim, não somente estes termos não são excludentes, como se faz corriqueiramente supor como, por esta mesma razão, é-se forçado a admitir que, finalmente, eles definem de forma apenas superficial e muito precária aquilo que b u s c a m designar. Mas em que sentido poderiam estas duas noções, <distância> e

<presença>, servir para nomearem duas modalidades cuja distinção pretendemos claramente estabelecer? A resposta é simples: ao contrapor

<presença> e <distância>, aderimos a uma representação das modalidades que toma por única referência os corpos físicos dos sujeitos envolvidos na situação formativa. Desta forma, a educação a distância se define tão somente como uma modalidade que, ao invés de se exigir que os participantes estejam <de corpo presente>, permite que permaneçam

<fisicamente afastados>: no entanto, seria esta distinção suficiente para definir a identidade que pretendemos fornecer à ead? Mais ainda, seriam estas duas noções, presença e distância, adequadas aos objetivos pedagógicos que são os nossos? (VALE, 2013. p.72).

A EAD oferece condições para o indivíduo manter os seus estudos ao longo da vida. Isso porque permite ao estudante estudar com flexibilidade de horário e local, ao propiciar que ele imponha o seu ritmo e acesse de seu local de preferência os espaços virtuais de aprendizagem

É o saber que viaja nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um barco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender. (KENSKI, 2003, apud BITENCOURT 2013. p. 92).

Dentre as características da educação a distância que a distinguem estão: a comunicação bidirecional (aquela em que há o diálogo tutor-aluno, diferente do sistema convencional no qual, em sua maioria, o professor fala mais e o aluno ouve); a autoaprendizagem (o aluno deve aprender que grande parte da responsabilidade sobre a aprendizagem está em suas próprias mãos); a pedagogia diferenciada (o estudante encontra um tipo de aprendizagem na qual a informação e o material para estudo se encontram disponíveis na internet); a diversificação cultural (pessoas e lugares); a autonomia; a familiarização com as novas tecnologias; a flexibilidade (Onde estudar? Quando estudar? Em que ritmo?); o apoio de conteúdos digitais adicionais; e a mudança de paradigma, que envolve indivíduos e instituições (para a adoção de novos papéis).

No EAD as ações de ensino são focadas na interação, na troca de conhecimentos e na colaboração grupal. Ao ser fortalecido o diálogo e, também, as trocas de informações, as aprendizagens são garantidas por meio da interação comunicativa, o que possibilita a construção social do conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Há uma profunda mudança na postura do professor na educação a distância. O trabalho dele consiste, agora, em criar um ambiente que estimule a participação do aluno. A demanda e o caminho, contudo, vêm do aluno. O tutor observa e o orienta na medida em que acha necessário, e que percebe um desvio na trajetória da sua aprendizagem. Ele possibilita ao aluno o encontro com o seu “estado curioso”. Sua ânsia pelo ato de conhecer e aprender implica em disponibilizar ao aluno diferentes estratégias de estudo. O seu papel didático agora é promover o diálogo entre os alunos e os conhecimentos.

NOVAS PROPOSTAS PARA O EAD

São necessárias novas estratégias de ensino em relação às do ensino tradicional para, de fato, potencializar o valor da educação on-line. Segundo Kenski (2003) apud Bittencourt (2013), a apreensão do conhecimento, nas perspectivas das TICs e em termos metodológicos, requer uma prática docente com base em uma nova lógica. Os professores, por sua vez, também precisam mudar, -compreender esse novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção (KENSKI, 2008, p.46, apud BITTENCOURT 2013, p. 92)

Não mais, apenas, a perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado; nem tampouco a exclusiva perspectiva dialética. Outra lógica, baseada na exploração de novos tipos de raciocínios nada excludentes, em que se enfatizem variadas possibilidades de encaminhamento das reflexões, se estimule a possibilidade de outras relações entre áreas do conhecimento aparentemente distintas (KENSKI, 1998, p. 69 apud BITTENCOURT, 2013).

Para Harasin (1995) apud Bittencourt (2013), a educação *on-line* privilegia a aprendizagem ativa. Isso porque a Web tem a capacidade de criar um ambiente de que proporciona ao estudante oportunidades de envolver e pensar. Em um espaço baseado em interações (texto, multimídia), a participação ativa é vital, uma vez que para ser visto como presente é preciso que o aluno poste um comentário. Quando uma ideia é lançada em um fórum da turma, pode-se estabelecer uma interação contínua, conseqüentemente, construir o conhecimento.

Os dados encontrados livremente na internet transformam-se em informações pela óptica, interesse e necessidade com que o usuário os acessa e considera. Para a transformação das informações em conhecimentos, é preciso um trabalho

processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos quando compartilhados com outras pessoas. As trocas com colega, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas auxiliam a compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do

grupo. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que esses conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados. (KENSKI 2009, p. 239- 240, apud BITTENCOURT, 2013, p 128)

Tanto a Educação a Distância como a presencial precisam se libertar-se das ações de ensino fundadas essencialmente na ação do professor. Segundo Villardi e Oliveira (2005), é preciso substituir o modelo tradicional de EAD, marcado pelo predomínio da informação sobre a formação. Deve-se definir um outro paradigma, centrado na ação educativa flexível, aberta e interativa, que permita o aluno percorrer o processo de aprendizagem de forma autônoma, dentro do seu ritmo individual.

Há consenso entre os pesquisadores de que no EAD o controle do aprendizado é realizado mais intensamente pelo estudante do que o professor (MOORE, 1972; KEARSLEY, 1996; e 2007; KEEGAN, 1996; OTTO PETERES, 1967, 1988, 2001, 2009; HOLMBERG, B. 1985, 1986, 1995; GARCIA ARETIO, 2010 apud BITTENCOURT 2013, p. 70).

Para tornar mais fácil a construção de conhecimento é preciso cenários que favoreçam a interação social; modelos que beneficiem a transferência de aprendizagem em novos contextos; a reconceitualização da avaliação educativa; estudantes mais ativos e responsáveis. Para tal, deve-se buscar apoio nas concepções teóricas que deem sustentação científica às formas alternativas de pensar a formação. (SANCHO ET AL, 2006, APUD BITTENCOURT 2013, p. 98).

O novo cenário educacional aponta para novos papéis dos docentes. O professor que -dá aulasll deve ser substituído por aquele que dá diretrizes e os subsídios para a aprendizagem pelo aluno, e que esteja à disposição deste para auxiliá-lo ao longo do percurso (VIANNEY, 2003 apud BITTENCOURT 2013, p. 110).

Para efetivamente mediar o processo de comunicação, é vital que o professor desenvolva a capacidade para usar a tecnologia. Ao mesmo tempo, o professor deve deixar para trás o papel de transmissor de conhecimento, que na fica na frente da sala, no centro do processo, e adotar o de facilitador, que norteia e apoia o processo de aprendizagem. Isso vai permitir maximizar a interação e mudar para um sistema que dê autonomia ao estudante. Conseqüentemente, um sistema centrado no estudante, baseado no diálogo e na cooperação entre os estudantes. (COLLINS; BERGE, 1996, apud BITTENCOURT, 2013, Página 111).

Collins e Berge (1996) apontam como principais características na evolução do

papel da educação on-line questões tais quais: o professor passar de palestrante e visionário a consultor, orientador e provedor de recursos; o professor tornar-se um eficiente questionador, em vez de um provedor de respostas; o professor propor experiências de aprendizagem ao estudante, em vez de apenas fornecer conteúdos; o professor encaminhar, apenas, a estrutura inicial do trabalho ao estudante, encorajando-o a desenvolver a autonomia; o professor apresentar múltiplas perspectivas sobre cada tema, enfatizando os pontos mais relevantes; o professor evoluir de sua condição de solitário a membro de um grupo de aprendizagem; evoluir da total autonomia ao uso de atividades que podem ser amplamente avaliadas; evoluir do controle total do ambiente de ensino, ao compartilhamento com o aluno do aprender a aprender; pôr mais ênfase na sensibilidade aos estilos de aprendizagem dos estudantes; ter em conta que as estruturas formais professor-aluno podem se desgastar. (COLLINS; BERGE, 1996, apud BITTENCOURT, 2013, p. 112).

Para Collins e Berge (1996) apud Bittencourt(2013), as responsabilidades mais importantes do professor *on-line* passam a ser acompanhar as discussões, fornecer conhecimentos específicos e cultivar a harmonia do grupo.

É possível pôr o estudante no centro do processo, dar a ele a gestão da sua atividade de aprendizagem, enquanto o tutor tomar conta de seu meio físico, das suas disponibilidades temporais, do seu estilo de construir o conhecimento e do seu meio ambiente cultural. (BEDARD, 1998, apud BITTENCOURT, 2013, P. 124).

Para Duart e Sangrà (2000) apud Bittencourt (2013), com essa abordagem a aprendizagem de diversos conteúdos é facilitada, assim como também a capacitação do estudante como profissional, que sabe fazer e ser. Não se centra somente no saber e tampouco se aceita desenvolver somente conceitos para memorizar.

Os próprios estudantes são os verdadeiros protagonistas de seu processo de aprendizagem e os que regulam seu próprio ritmo de trabalho. Para Duart e Sangrà (2000, p.32), parte do êxito dos modelos educacionais está no interesse, na motivação e na constância do estudante. Desse modo, o conceito de estudante a distância é o daquela pessoa que tem critério próprio, que pode progredir em seus estudos de maneira independente e autônoma. Um estudante que tem curiosidade e sentido crítico, desejo constante de pôr em dúvida o que aprende e, portanto, pesquisa e sabe ir mais além do que estuda. (DUART e SANGRÀ, 2000,apud Bittencourt 2013, p. 125)

Para Rué (2009) apud Bittencourt (2013 p. 126), estar apto a exercer a própria autonomia no processo de aprendizagem não significa fazer o que se deseja. Constitui ter uma resposta aproximada daquilo que seria melhor praticar ou saber em cada momento. Está relacionado com dispor de referências de autorregulação. Para que o estudante desenvolva autonomia no seu aprendizado é necessário:

- Ter acesso a orientações do tipo tutorial durante o processo da construção do saber;
- Dispor de recursos para a regulação e a autorregulação dos aprendizados;
- Contar com um sistema de coleta de evidências e informação sobre a pró-

pria aprendizagem, por exemplo, o portfólio;

- Ser informado sobre os objetivos, procedimentos, normas e critérios, horários, lugares etc.;
- Contar com recursos estratégicos para o aprendizado;
- Instruir-se por meio de situações problemas, projetos, estudos de casos etc.;
- Associar teoria e prática;
- Trabalhar em parceria com os outros.

Também compartilha dessa ideia é Piconez (2005) apud Bittencourt (2013, p. 126), que defende que os ambientes interativos de aprendizagem transformam o modo de pensar e de compartilhar informações. Com isso, desenvolvem maiores alternativas de cooperação e de colaboração. Segundo ele, os ambientes virtuais estimulam os educandos a exercer sua - autonomia, quando levados a interrogar-se sobre a seleção de conteúdos e/ou informações pesquisadas e também sobre as melhores estratégias para se comunicar com o outro, privilegiando e aprimorando a própria comunicação, essencial na construção de conhecimento. Isso porque conforme Knowles (1980, p. 13) apud Bittencourt (2013, p 123) afirma: -A experiência de aprendizado de um adulto deve ser um processo de busca autogerida, com os recursos do professor, dos alunos e os recursos materiais colocados à disposição dos alunos, e não impostos a eles.

Não se pode também esquecer que um adulto autônomo, com aspirações para tornar-se educado, tem capacidade para decidir quais caminhos trilhar e também seu próprio processo de educação. O aprendizado autogerido deve considerar a motivação intrínseca do adulto para intervir ativamente na definição das linhas-mestras de seu próprio progresso educacional. Além disso, ser capaz de fazer escolhas decisivas sobre que tipo de educação ele deseja para si mesmo. Para tal é necessário o uso de uma pedagogia não diretiva, pela qual o adulto teria algum controle sobre o ritmo, os currículos, os conteúdos e a metodologia do aprendizado.

Numa metodologia centrada no estudante, em qualquer situação, ele é quem decidirá o seu estilo de aprendizagem. Ele mesmo é quem distinguirá o seu próprio ritmo de aprendizagem.

Para Kenski (2009) apud Bittencourt (2013, p. 127), com o enfoque da cooperação na aprendizagem, o estudante tem maior autonomia. Conseqüentemente, também maior grau de responsabilidade. Isso porque como ele tem tarefas a concretizar, apresenta mais facilmente as suas opiniões. Além disso, será convidado pelo professor e pelos colegas a se expor o que pensa.

A diferença entre o que os tutores brasileiros e o que os colegas em funções semelhantes em outros países fazem vai além da atividade. Culturas muito diferentes,

refletem, conseqüentemente, comportamentos também muito distintos. Um menino coreano, por exemplo, está alfabetizado aos seis anos e meio. Aos nove tem fluência em dois ou três idiomas e domina os fundamentos da matemática. Desde cedo os alunos são estimulados em cargas de estudo diárias mais intensas do que as duas horas e meia a três horas efetivas em sala de aula brasileiras. Desde bem novos são cobrados para fazer atividades de estudo e de autoaprendizagem. Isso faz a diferença toda em cinquenta ou cem anos em um País.

No Brasil já foi proibido reprovar, repreender alunos e até mesmo fazer provas. Professores na educação básica foram estimulados a seguir métodos já abolidos no mundo todo, como o sociointeracionismo, alfabetização global e outros similares, que são eficazes apenas em turmas muito pequenas e com professores altamente especializados. Assim, devagarzinho vamos condenando as futuras gerações a adquirir cada vez menos conhecimento que os jovens de outros países.

Uma matéria de um jornal de São Paulo revela que os professores da educação básica faltam, em média, 27 dias por ano. E não são demitidos por isso. Os alunos por sua vez, destroem salas de aula, picham paredes, agredem professores (professoras, na maior das vezes), e não são nem expulsos, e nem penalizados civilmente para reparar os danos, e nem criminalmente por agressões físicas.

Tudo isto se reflete na maior demanda por sobre os tutores no Brasil, tanto por parte dos alunos quanto por parte da maioria dos tutores, que se entendem mesmo como 'babás'. Quero consagrar a expressão -tutores-babásll, nome que dou para a atividade hoje realizada pela maior parte dos tutores do nosso país. Esse comportamento -paternalistall dificulta e atrasa a compreensão de que o EAD tem peculiaridades, muito diferentes do ensino presencial, que a proatividade para o processo de aprendizagem é vital.

3 | CONCLUSÃO

O fato de a Educação a Distância ter atingido a -idade adultall somente em 2014, dezoito anos desde a promulgação da Lei nº 9.394/1996, em 1996, que instituiu as diretrizes e bases da educação nacional, ser uma modalidade de ensino ainda muito recente, não deve ser entendido como um ponto negativo, mas sim como uma vantagem em favor da criatividade. Isso porque é preferível experimentar as novas possibilidades a simplesmente transferir as boas -receitasll da modalidade -tradicionall para a tela do computador.

É consenso entre os pesquisadores que o EAD tem um longo caminho a percorrer. Merece de todos os adores envolvidos muita dedicação e pesquisa.

Vencida a fase de experimentação e da regulação intensa no Brasil, a EAD tem agora desafios importantes a enfrentar para melhorar a qualidade e oferecer cursos

didaticamente mais avançados. Embora haja um número significativo de cursos de massa, muito focados em conteúdo, há também hoje projetos muito inovadores, com metodologias mais ativas e mais participativas, em que os alunos podem assumir novos papéis na construção do conhecimento.

A proposta do EAD é bem mais profunda do que somente a mediação via tecnologia e de novas noções de tempo e espaço geográfico. Trata-se de uma verdadeira mudança de paradigma, em ênfase maior na pesquisa, na colaboração e na personalização. Implica mudança de papel de todos os envolvidos. Os professores devem deixar para trás a condição de instrucionista e paternalista e assumir o de mediador, facilitador, cognitivista, construcionista social e conectivista. O aluno, por sua vez, tem que abandonar a postura passiva, esculpida no ensino presencial, para uma mais para ativa, que tem consciência da sua responsabilidade pela sua aprendizagem.

A metodologia de ensino e aprendizagem do ensino a distância é uma área que ainda se encontra em desenvolvimento. Para atingir o público que busca acolher, deve ser ativa e superar os modelos já conhecidos e adotados no ensino presencial.

As mudanças provocadas pelas redes sociais e pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação têm pressionado muito a educação a distância. Por sua vez, também exerce pressão sobre a EAD a sociedade contemporânea. Isso porque exige maior qualificação profissional, atualização de conhecimento, além de educação continuada.

Na educação a distância, com todas as possibilidades que a sociedade digital oferece, o homem contemporâneo está diante de uma grande oportunidade de desenvolver novas metodologias e de inovar. Ambientes ricos de ensino e aprendizagem, que motivem, que mobilizem e que propiciem uma formação mais prática que teórica, com muita pesquisa, atividades supervisionadas, projetos, orientação dos alunos desde o começo devem ser cada vez mais explorados. Os mesmos e velhos caminhos, as mesmas formas de ensinar e aprender, devem ser definitivamente deixados para trás.

O educador continua sendo imprescindível. Contudo, não mais como um informador nem como repetidor de conhecimento pronto, mas sim como um mediador e organizador de processos. O seu papel consiste agora em ser um pesquisador – junto com os alunos. Ele deve também facilitar a articulação de aprendizagens ativas, o que torna a sua função ainda mais nobre e mais criativa do que no modelo tradicional.

Apesar do longo caminho ainda a ser trilhado, o cenário da educação a distância é promissor. Cada vez mais metodologias ativas, centradas no aluno e com ênfase maior na pesquisa, na colaboração e na personalização ganham espaço.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Muito além da economia verde**. São Paulo: 2012, ed. Abril.
- ALONSO, Kátia Morosov. **A expansão da EAD no Brasil: Reflexos sobre sua institucionalização**. In: **Educação a distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: 2013, CAED-UFMG.
- BAUMAN, Zygmunt **Globalização: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 148p. Título original: *Globalization: The Human Consequences*, 1999.
- BITTENCOURT, Dênia Falcão de. **A Metodologia da Autoavaliação Institucional na Educação a Distância**. Palhoça: 2013, Editora Unisul.
- DECRETO Nº 5622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm> Acesso em 15 de abr. de 2014.
- FERREIRA, M.M.S. e REZENDE. R.S.R. **O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um relato de experiência**. 2004. Disponível em: <www.abed.org?seminários2003/testo19.htm>. Acesso em 05 de maio de 2014.
- FIDALGO, Fernando Selmar Rocha et al. (Orgs). **Educação a distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: 2013, CAED-UFMG.
- GONZALEZ, M.. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: 2005, Avercamp.
- LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 44 de abril de 2014.
- MAGGIO, MO. **Tutor na Educação a Distância**. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: 2001, Artmed.
- MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: 2006. (FAE/UFMG).
- MILL, D.; FIDALGO, F. **Sobre tutoria virtual na Educação a Distância: caracterizando o teletrabalho docente**. In: *Virtual Educa 2007*, São José dos Campos: 2007.
- MORAN, J.M. A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2014.
- MORAN, J. M. A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/pesquisa_e_colaboracao.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- MORAN, J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem online**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2014.
- SCHMID, A. M. **Tutorías: los rostros de la educación a distancia. Educación e Contemporaneidad**. Revista da FAEEBA. Salvador: 2004, v. 13, n.22, jul./dez., p. 275-285.
- SOUZA, C. A. et. al. **Tutoria na educação a distância**. 2004. Disponível em: <<http://abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: jun. 2014.
- VALE, Lílian do. **Ainda sobre espaço, tempo, presença e distância; questões para a EAD on-line. Educação a distância: meios, atores e processos**. CAED. UFMG: 2013.
- VILARINHO, L. R. G; CABANAS, M. I. C.). **Educação a Distância (EAD): o tutor na visão dos tutores**. Educação. Revista do Centro de Educação, 2008, v. 33, n. 3, set-dez.

RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E CULTURA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DOS VALORES

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 16/11/2019

Bianca Silva Martins

<http://lattes.cnpq.br/0838026103211674>

Universidade Católica de Petrópolis

Petrópolis – RJ

Universidade Católica de Petrópolis

Denize Amorim Azevedo Mendes

<http://lattes.cnpq.br/3922676305807701>

Petrópolis – RJ

Universidade Católica de Petrópolis

Josely Ferreira Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/8448317734599116>

Universidade Católica de Petrópolis

Petrópolis – RJ

Vanessa Serafim da Silva

<http://lattes.cnpq.br/7360621656500218>

Universidade Católica de Petrópolis

Petrópolis – RJ

RESUMO: Este trabalho discute a importância do currículo escolar, destacando a educação contemporânea como possível referência na hierarquização de valores. Apresentaremos uma reflexão sobre os conceitos de educação, cultura e valor. É um dado que o acesso à escola em todos os níveis de escolarização vem crescendo em todo o território brasileiro,

contudo, este acesso não é acompanhado com rigor quando são analisados os critérios de qualidade curricular e de ensino, compreendendo que o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo amplo que vai eleger conhecimentos e saberes que vão se constituir. Nesse contexto, é inegável a importância que o currículo tem, nesse quadro de mudanças da avaliação da educação brasileira. Pretende-se então, compreender a realidade atual e se esta seria resultante de um acesso ao ensino marcado por abismos sociais, culminando assim nos resultados percebidos neste determinado tempo e espaço históricos. Elencaremos, nessa pesquisa, como objetivo geral: desenvolver a reflexão sobre a função social do currículo; e como objetivos específicos: (1) analisar a relação entre currículo e sujeito; (2) investigar as considerações acerca do currículo como ação e práxis pedagógica construindo valores; (3) observar e verificar se a escola promove medidas reprodutoras de desigualdade social, a partir da compreensão dos conceitos de educação, cultura e valor. Esta investigação que está em andamento será de abordagem qualitativa, a qual faremos uso de pesquisa bibliográfica e reuniremos as contribuições científicas no campo de currículo e valor. Concluímos compreendendo que não podemos negar os significativos avanços alcançados com relação ao acesso a educação, porém, ainda

existindo indícios da necessidade de agregação de qualidade na oferta das escolas e seus currículos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Valores; Desigualdade Social.

RELATIONS BETWEEN CURRICULUM AND CULTURE: A PROSPECTIVE FROM VALUES

ABSTRACT: This paper discusses the importance of the school curriculum, highlighting contemporary education as a possible reference in the hierarchy of values. We will present a reflection on the concepts of education, culture and value. It is a fact that access to school at all levels of education has been growing throughout the Brazilian territory, however, this access is not strictly followed when the criteria of curriculum and teaching quality are analyzed, understanding that the curriculum is always a result from a selection of a wide universe that will elect knowledge and knowledge that will be constituted. In this context, the importance of the curriculum in this context of changes in the evaluation of Brazilian education is undeniable. It is intended then to understand the current reality and if it would result from an access to education marked by social abysses, thus culminating in the results perceived in this particular historical time and space. In this research, we will list as general objective: to develop the reflection on the social function of the curriculum; and as specific objectives: (1) to analyze the relationship between curriculum and subject; (2) investigate the considerations about the curriculum as action and pedagogical praxis building values; (3) observe and verify if the school promotes reproductive measures of social inequality, from the understanding of the concepts of education, culture and value. This ongoing research will be a qualitative approach, which we will use bibliographic research and gather the scientific contributions in the field of curriculum and value. We conclude by understanding that we can not deny the significant advances made in access to education, but there is still evidence of the need for quality aggregation in the provision of schools and their curricula.

KEYWORDS: Curriculum; Values; Social inequality.

CURRÍCULO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

O currículo tem-se destacado como um tema de grande relevância nos estudos educacionais da atualidade, Esses estudos não são tão recentes, de forma que eles podem ser resgatados ao longo da história. É no século passado que a produção sobre a temática recebe maior propulsão e consistência. Para entender melhor a discussão atual, faz-se necessário analisar alguns marcos importantes, buscando contextualizar a discussão e compreender o conceito de currículo privilegiado nesse trabalho.

Primeiramente é de grande importância realizar nessa seção a apresentação de alguns conceitos fundamentais para em seguida apontar para as relações

que pretende-se. Contudo, essa discussão não pode ocorrer de forma apressada e abreviada, isso, pois se deve pensar para além dos conceitos subjacentes ao tema, considerando principalmente um ideal de educação. Para tanto, inicia-se com a apresentação da concepção de Educação privilegiada pelo presente trabalho. Entende:

à educação, como objetivo principal, (deve) levar o sujeito a desenvolver-se como “pessoa” aprimorando a sua saúde, o seu bem-estar material, o seu conhecimento, a sua liberdade, a sua sensibilidade independentemente do grupo cultural a que pertencesse. Como segundo objetivo, promover as personalidades com suas peculiaridades próprias, individuais e grupais, respeitando o pluralismo cultural naquilo que não se opusesse às exigências fundamentais da pessoa humana (WERNECK, 2010, p. 22).

Desse modo, a educação concebe o sujeito como “pessoa humana”, que por essa condição, concentra em si mesmos valores inalienáveis, sem qualquer subordinação ao sexo, a cor, ao espaço- temporal, tampouco a cultura ou a outra variável que possa nos qualificar como melhores ou piores, em relação a um referencial. O objetivo secundário, esta relacionado àquilo que se configura como uma carência, de forma particular, poderia dizer que é algo complementar à educação, partindo de um aspecto próprio a cada pessoa. Assim, segundo Werneck (2010), alguns valores são fundamentais por que

Há que se admitir a existência de um aspecto universal no ser humano. A pessoa humana considerada como a corporeidade, a racionalidade, a sensibilidade e a vontade apresenta necessidades iguais às quais correspondem valores universais. O bem estar físico, a saúde, a busca do conhecimento pelo desenvolvimento intelectual, a vida afetiva, o livre arbítrio com os seus valores do respeito e da justiça, do bem moral, enfim são exigências de todo ser humano independentemente de tempo ou espaço (WERNECK, 2010, p. 76).

Sobre esse olhar, é importante conhecer as teorias que discutem o currículo, para que em seguida se realize uma análise de maneira contextualizada, partindo da referência de hierarquização dos valores, cotejando com as discussões originárias desse conceito. Em seguida, será discutida a relação direta com o poder intrínseco à execução desse currículo.

Antes, uma breve compreensão histórica acerca do currículo também se faz importante, a fim que se compreenda as transformações desse objeto ao logo do tempo. Primeiramente pode-se palavra “currículo” relaciona-se ao ato de correr, de praticar corrida, podendo ser definido também como pequeno atalho, ou desvio. Contudo, essa definição pouco tem a ver com o que se trata como currículo nessa discussão. Outra relação se faz com a origem da palavra “classe”. Essa palavra é usada na ocasião que há a massificação do processo de escolarização. A partir desse momento, houve a necessidade de se subdividir as classes em níveis, fazendo com

que as “disciplinas” fossem ajustadas às turmas, partindo de um viés classificatório, para que se organizasse em distinção à aprendizagem. É nesse sentido, que começa-se a pensar as disciplinas, os conteúdos, os caminhos, logo o currículo para a presente realidade.

No entanto, o termo currículo já havia sido publicado e conhecido em tempos remotos da história. Com significado próximo ao que se tem nos dias atuais, a palavra ganha destaque no período da reforma protestante.

No período da reforma destacam-se os “irmãos da vida comum” como os precursores de um ideário de educação que rompia com os paradigmas de sua época. Esse movimento estava voltado para atender a grupos, uma quantidade maior que se propunha para sua época. Esse grupo maior diferenciava do atendimento particular, praticado nesse período. Nesse intuito, o conhecimento das letras era *sinequa non*, para um objetivo maior: o conteúdo bíblico ser de acesso a todos.

Contudo, embora as primeiras referências da palavra “currículo” remontem a esse passado, sendo identificadas em vários contextos, é só mais recentemente que termo começa a se resignificar nas condições que temos atualmente. De forma mais específica, sobre a perspectiva de interesse desse trabalho, que é o estudo do currículo, pode-se dizer que:

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo. (SILVA 2011, p. 12).

Buscando melhor compreender as discussões sobre o *currículo*, faz-se necessário revisitar as concepções teóricas que detêm esse objeto de análise. Para tanto, podemos destacar algumas teorias que abarcam essa discussão e são privilegiadas nessa seção: A teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica.

É nesse lugar de análise que se deve retornar aos estudos sobre a sociologia do currículo. Para isto, um breve resgate histórico sobre a temática se torna fundamental. Essas teorias se apresentam inter-relacionando entre “tempo”, também se confrontando com a Práxis, a ação dentro da realidade prática educativa.

Primeiramente, apresenta-se a *teoria tradicional*, que aponta para o direcionamento para a neutralidade, cientificidade na discussão, elaboração e organização do currículo. O foco está na formação acadêmica direcionada para as formas um conhecimento tradicional, que são selecionados pela classe dominante, implicando também no domínio do conhecimento. A função do currículo é apresentar habilidades, definindo e organizando conhecimentos, de modo que esses sejam facilmente avaliados, em busca do êxito educacional sobre essa perspectiva.

Já a perspectiva da *teoria crítica* do currículo, busca discutir esse modelo por considera-lo meramente técnico, com principais objetivos a elaboração de um currículo para atingir metas por meio de conteúdos ensino e resultados. Logo, a crítica se fazia aos

modelos tradicionais de currículo limitaram-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2011, p. 32).

Contudo, a crítica central estava no caráter técnico e administrativo do currículo se apresentava, não sendo mais essa uma concepção relativa ao estudo da época. Os estudos atuais relacionados à teoria crítica buscaram como fundamentos teóricos e epistemológicos fundamentos nas novas teorias sociais que se apoiavam, por exemplo, na fenomenologia, na hermenêutica e no marxismo.

Moreira (1990, p. 74) afirma que as influências de Michael Apple e Henry Giroux, foram muito significativas nessa ocasião, por desnaturalizar o currículo e o considerá-lo suscetível a influencia da política e economia.

Seguindo, as *teorias pós-críticas* emergem considerando novos elementos a serem debatidos dentro do currículo. Dessa forma, a discussão sobre sistema vigente se fundamentava em compreender o indivíduo como aquele que além de pertencer ao mundo, considerando o multiculturalismo, a identidade, a diferença e a alteridade, não deveriam ser apenas tolerados na organização educacional, mas também deveriam ser vozes audíveis.

Desse modo, a seleção de conteúdos pode estar diretamente relacionada ao sucesso e ao fracasso escolar. Moreira (2011) aponta que há conhecimento considerados como “poderosos”, distribuído somente à uns, e outros que são distribuídos a todos. Nesse sentido, pode-se pensar na seleção curricular como capaz de exercer diversas funções, dentre elas, a manutenção do *Statuo quo*, ou em mão oposta, permitir a emancipação do sujeito partindo da reflexão consciente de seu lugar na sociedade.

Contudo, já não se pode pensar que o currículo é observado de forma despreziosa e neutra. Cabe-nos discutir e desvelar suas matrizes ideológicas, para saber de que fato ele esta servindo, que tipo de cidadão pretende formar. Da mesma maneira, a possibilidade de se elaborar um currículo, permite a possibilidade de impregnar à ele uma contribuição, sempre correlacionando à um ideário de educação que se propõe à essa formação.

A importância do currículo na formação dos valores

Trataremos aqui sobre a relação da construção do currículo escolar e a sua importância na formação dos valores. Primeiramente, discutiremos sobre a definição de valores: consideramos valores um conjunto de pensamentos ou critérios que as pessoas julgam importantes e que afetam as suas condutas em seu cotidiano. Os valores são considerados como princípios éticos e morais e fazem parte da formação do sujeito e de como ele vive em sociedade.

Para as relações corresponderem a comportamentos interativos e saudáveis, é necessário o conhecimento e a prática na condução dos valores pessoais com o propósito de uma vida harmônica. Na sociedade atual, passamos por inúmeras transformações que atenuam e estimulam uma interação humana conflituosa, envolvida pela desordem da hierarquização de valores, sustentada por interesses próprios.

O papel da escola, em uma função educadora dos sujeitos, corresponderá por meio da construção do currículo, a apresentação de valores, o preparo para convivência, o respeito, a importância de bons exemplos de conduta. Não se deve contemplar disciplinas específicas para trabalhar os valores com caráter disciplinatório e doutrinário como acontecia no ensino formal na década de 60, mas sim no dia a dia escolar.

Werneck afirma que não existem novos valores e sim novas hierarquias de valores. Desse modo, destacamos aqui valores que devem ser contemplados pelas disciplinas curriculares escolares: Liberdade Psicológica, Racionalidade, Saúde e Bem Estar e a Vida Afetiva para a construção do sujeito integralmente.

É necessário haver projetos escolares que apanhem propostas curriculares acerca desses valores e não como um conteúdo a ser transmitido. O desenvolvimento de reflexões por meio de mediações pedagógicas, com o objetivo de possibilitar ações que prezem por espaços de convívio democrático, solidário e de respeito.

Segundo Ponce:

A educação em valores ou está implicada, imbricada, indissolúvelmente ligada ao currículo, ou ela não está considerada. Conceber um currículo com essa preocupação é concebê-lo com as raízes do conhecimento envolvidas nos valores, é concebê-lo tendo como objetivo principal a formação humana. A educação em valores pode viabilizar-se como projeto norteador do currículo. (PONCE, 2009)

O papel da escola é valorizar momentos para oportunizar o desenvolvimento intelectual e formação plena dos indivíduos.

Educação e desigualdade social

O Brasil é um país que já possui avanços de equidade e políticas públicas que combatem a desigualdade, contudo, possui ainda abismos sociais, onde uma pequena parcela da população detém grande parte da renda que é gerada, e uma grande parte dos brasileiros não possui tanta renda. Nesta pesquisa buscaremos discutir as relações entre desigualdade social e educação.

A escola pública criada como veículo de inclusão e ascensão social, a partir dos ideais da Revolução Francesa, se tornou no Brasil um espaço de exclusão não só de deficientes, negros e índios, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal” (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Ao buscar ensino de qualidade no nível escolar, é um consenso que, a escola privada geralmente é superior à pública, e as famílias mais abastadas acabam matriculando seus filhos em escolas privadas que detém um melhor desempenho e qualidade. Estas crianças se tornam jovens, entram em faculdades públicas que em média são melhores que as privadas, escolhem carreiras prestigiosas, com maior remuneração e prestígio social, e assim a desigualdade se mantém, na medida em que quem possui menos meios de pagar por ensino privado se matricula em escolas públicas que geralmente são de qualidade inferior, e então essa desigualdade se perpetua.

A única forma de romper com este ciclo está na melhoria da qualidade da escola pública. A partir do momento que é oferecida uma educação pública de qualidade, com um currículo bem elaborado visando atender as reais necessidades do alunado, equiparada ou superior à privada se possuem melhores chances de aprovação em vestibulares de faculdades públicas, aumentando as possibilidades de bons empregos e a desigualdade de renda é reduzida.

É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 02).

É um dado que, de forma especial nas últimas décadas houve no Brasil impactantes transformações no que desrespeito a aspectos econômicos e sociais, contudo, isto não representa a superação da pobreza, visto que este ainda é tema de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, e isso nos leva ao questionamento de quantos dos avanços na diminuição da desigualdade são atribuídos aos avanços que o Brasil fez na educação? A universalização do ensino fundamental é um ganho, porém, a nível de qualidade, a escola pública ainda é questionável. A educação é

um indicador estratégico, ao analisar a estabilização, a normalização do progresso contínuo ao acesso, vemos que o aumento da renda deveria estar concomitante ao aumento de acesso à escolarização.

As universidades e instâncias pesquisadoras possuem um importante papel de responder e medir os resultados de avanços da educação, de forma especial os aspectos do acesso, a permanência com trajetória regular, entendida aqui como aprendizado sem abandono ou reprovação e, por fim, o aprendizado em si. Estes três aspectos são ao menos a princípio, as principais questões a serem analisadas e respondidas. Porém, apenas isso não basta, é preciso investigar a partir dos resultados se o nível do resultado é adequado, e se existem grandes ou pequenas desigualdades entre grupos, caracterizar os resultados como micro análise de divisão de municípios e outros resultados, para a partir dele buscar as soluções necessárias.

Quando discutimos as políticas educacionais, percebemos que estas estão demasiadamente voltadas para metas, provas como PISA, prova Brasil e outras. É claro que estas são fundamentais para o Estado prestar contas num cenário internacional, mas até que ponto são alternativas eficazes? Podemos dizer as investigações realizadas a partir dos resultados destas provas caracterizam políticas públicas impactantes nos municípios? Existe real comprometimento a partir destes resultados?

A educação não comprometida com seus estudantes é aquela com parâmetros curriculares alheios às reais necessidades da comunidade a qual a escola se insere. Um currículo determinado a priori não vai de encontro à concretude da vida humana, e a partir do momento que o currículo não é determinado visando às necessidades dos estudantes, não é capaz de tocar suas realidades, pois é desvinculado desta.

Por isso, ao longo desta pesquisa discutimos a formação de um currículo humanizado, que vise as reais necessidades, que geram os valores individuais e concretos, para que a educação culmine na formação de sujeitos atuantes na própria história, emancipados. Logo, a escola justa é esta que é socialmente comprometida que propicia a formação de sujeitos ativos nos seus processos formativos e agentes de transformações sociais.

REFERÊNCIAS

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. Revista Integração, vol. 24, Brasília: MEC/SEESP,14 (24), p.22-27, 2002.

PONCE, Branca Jurema. **A educação em valores no currículo escolar**. Revista e-curriculum, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio. Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio. Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. Em Aberto, Brasília, ano 9.n.46., p.73-83, jun/ 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: BREVE INCURSÃO SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Data de aceite: 31/01/2020

Data de Submissão: 01/11/2019

Taylon Silva Chaves

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação Bragança – Pará

<http://lattes.cnpq.br/5270020347871530>

Raquel Amorim dos Santos

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia Bragança – Pará

<http://lattes.cnpq.br/3387666784015912>

RESUMO: Esse estudo é parte integrante do Projeto de Iniciação Científica “Lei nº 10.639/03: Um estudo sobre a implementação em escolas da rede pública de Educação Básica do entorno dos manguezais da Reserva Extrativista Caeté-Taperaçu (Resex-Mar) em Bragança/PA”. O objetivo é apresentar uma breve análise sobre a Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Estatuto da Igualdade Racial, Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes. O estudo é uma pesquisa de cunho qualitativo de caráter bibliográfico e documental. A partir

do levantamento bibliográfico e da análise dos documentos concluímos que a legislação antirracista é fundamental para o enfrentamento efetivo do racismo, no entanto, precisa ser apresentada e discutida junto aos professores e comunidade escolar para que haja um movimento, de fato, coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico-Raciais. Lei nº 10.639/2003. Legislação Antirracista.

ETHNIC-RACIAL RELATIONS: BRIEF INCURSION ON LAW NO. 10,639 / 2003 AND THEIR FOLLOW-UP ON OFFICIAL DOCUMENT DISCOURSES

ABSTRACT: This study is part of the Scientific Initiation Project “Law No. 10,639 / 03: A study on the implementation in schools of the public basic education network around the mangroves of the Caeté-Taperaçu Extractive Reserve (Resex-Mar) in Bragança / PAN”. The aim is to present a brief analysis of Law No. 10,639 / 2003, National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of African-Brazilian and African History and Culture, Racial Equality Statute, National Policy for the Promotion of Racial Equality and National Plan for Implementation of the Guidelines. The study is a qualitative research of bibliographic and documentary character. From the bibliographic survey and analysis of

the documents we conclude that anti-racist legislation is fundamental for the effective confrontation of racism, however, it needs to be presented and discussed with teachers and the school community so that there is, in fact, a collective movement.

KEYWORDS: Ethnic-Racial Relations. Law No. 10,639 / 2003. Anti-Racist Legislation.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das primeiras leituras para o desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica intitulado: “Lei nº 10.639/03: Um estudo sobre a implementação em escolas da rede pública de Educação Básica do entorno dos manguezais da Reserva Extrativista Caeté-Taperaçu (Resex-Mar) em Bragança/PA”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raquel Amorim dos Santos. O objetivo é apresentar uma breve análise sobre alguns dispositivos e documentos legais que versam sobre as questões étnico-raciais.

Para esta análise elencamos os seguintes documentos oficiais: a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNRRER), o Estatuto da Igualdade Racial, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, por serem alguns dos principais documentos e permitirem reflexões relevantes acerca da educação antirracista.

Para tal proposta, não podemos deixar de considerar que nossa sociedade é notadamente multicultural. “[...] a característica marcante de nossa cultura é a riqueza de sua diversidade [...]” (FERNANDES, 2005, p. 379), sendo indispensável considerar e valorizar a diversidade. Além disso, desconsiderar a diversidade cultural é desprezar possibilidades de estratégias pedagógicas, uma vez que cada cultura, em suas diversas expressões, pode possibilitar aos educadores uma série de elementos para o ensino de determinados conteúdos ou temáticas.

O texto traz em sua composição um breve recorte histórico sobre a importância dos movimentos negros para o surgimento da legislação antirracista; em seguida traz a discussão de alguns documentos oficiais que tratam em seu conteúdo das relações étnico-raciais, oportunizando na última sessão algumas reflexões acerca da necessidade do estudo, discussão e implementação das leis antirracistas.

2 | METODOLOGIA

O estudo centra-se na abordagem de pesquisa qualitativa por possibilitar que a realidade social seja compreendida como algo composto de múltiplas significações, de representações que carregam o sentido da intencionalidade. Para Chizzotti

(2010) o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis latentes que somente são perceptíveis por meio de uma atenção sensível.

2.1 Coleta de Dados

O estudo é de caráter bibliográfico e documental por meio dos documentos oficiais citados, no sentido de identificar os discursos para a implementação da Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica.

2.2 Análise dos Dados

A análise documental fora tratada a partir de leituras e marcação de pontos essenciais à temática em questão, na qual foram destacados os pontos de maior expressividade, com interpretação reflexiva à luz do entendimento da literatura pertinente.

3 | DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa seção objetiva apresentar algumas análises de dispositivos e documentos legais que têm em seus conteúdos questões relacionadas ao campo de discussão das Relações Étnico-Raciais, permitindo posteriores reflexões sobre sua finalidade e utilidade para educadores, sendo necessária preliminarmente uma breve incursão sobre a história dos movimentos negros no Brasil.

Historicamente os negros sofreram processos de exclusão e ainda sofrem situações de preconceito e discriminação racial, sendo invisibilizados em muitas situações. Os próprios governos fizeram uso da legislação para reprimirem os africanos (BRASIL; MEC, 2004), trazendo à tona a intolerância e o desrespeito dos dirigentes da nação em algumas épocas anteriores ao período democrático brasileiro.

Rocha (2014) nos aponta que na historiografia brasileira os movimentos sociais negros lutaram por uma educação antirracista, enfrentando a discriminação racial, sendo responsáveis por muitos avanços, provocando governos a incluir as questões étnico-raciais na legislação e, conseqüentemente, nos currículos escolares, desempenhando um papel relevante na sociedade brasileira no âmbito das políticas públicas.

A partir desse contexto de lutas e resistências emergem no cenário brasileiro instrumentos legais contrários àqueles que invisibilizavam a população negra, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que por meio da Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das instituições de ensino; o Estatuto da Igualdade

Racial, estabelecido pela Lei nº 12.288/10; as DCNRER; a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes.

A LDB/96 orienta que as escolas públicas e privadas desenvolvam práticas pedagógicas democráticas e que considerem a diversidade étnico-racial. Em seu inciso XII do artigo 3º, incluído pela Lei nº 12.796 de 2013, por exemplo, estabelece como princípio da educação a “[...] consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL; 1996), evidenciando a preocupação dos governos nos últimos anos com o enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais.

A partir desse novo princípio da educação nacional, educadores de todos os níveis e modalidades de ensino deverão desenvolver com seus alunos e com a comunidade escolar ações voltadas ao respeito e valorização da diversidade cultural, exigindo de tais profissionais que corrijam atitudes intolerantes de seus alunos de maneira ética, contribuindo para a implementação da Lei que tornou obrigatório o ensino de conteúdos sobre os negros africanos e afro-brasileiros em nosso país, a Lei nº 10.639/2003.

Essa Lei tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientando para que os currículos das escolas públicas e privadas visibilizem a história e cultura dos negros e, deixem de apresentar apenas seu processo de escravização no Brasil colonial, evidenciando a sua contribuição para a formação do país, tornando pública, desse modo, a sua riqueza, na tentativa de superar estereótipos sobre o negro, onde é visto e pronunciado apenas como o escravo (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012; SANTOS, 2016).

A Lei nº 10.639/2003 é uma conquista para toda a sociedade brasileira e sua implantação não é fruto somente de uma ação governamental, mas é consequência de forte influência dos movimentos negros. Os posicionamentos dos movimentos são necessários, uma vez que o negro ainda é invisibilizado em nosso país. Segundo Santos e Coelho (2016, p. 120), após um levantamento de trabalhos acadêmicos que abordam as questões sobre Política Curricular e Relações Raciais, a Lei nº 10.639/2003:

[...] é como incluir sem preterir e integrar, reconhecendo as peculiaridades afrodescendentes, tanto aquelas advindas do processo histórico social singular brasileiro quanto aquelas que conferem uma identidade particular ao referido grupo.

As DCNRER, por sua vez, publicadas no ano de 2004, são orientações acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003. Compõem um material auxiliar e complementar, indispensável para que se compreendam as finalidades da Lei, tendo grande relevância para o desenvolvimento de ações que visem enfrentar o racismo e a desigualdade racial e incluir, em caráter disciplinar ou transversal, a história e

cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

O Estatuto da Igualdade Racial, criado pela Lei nº 12.288/10 é um documento que institui o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). O interessante a se considerar é a preocupação que os governos deverão ter em implementar ações que estimulem a consideração e a valorização da diversidade, por meio de políticas públicas, especialmente ações afirmativas reparatórias, medidas necessárias para a superação das desigualdades sociais causadas pelo racismo (BRASIL, 2010).

Além desses documentos oficiais, tanto a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial quanto a Plano Nacional de Implementação das Diretrizes têm como princípios o respeito e a tolerância, reforçando o propósito dos documentos citados, tornando-se pertencentes ao conjunto de materiais necessários às práticas educativas democráticas.

De modo geral, “[...] esses documentos oficiais trouxeram ao ensino brasileiro a história e cultura afro-brasileira e africana como forma de enfrentamento ao racismo, discriminação e preconceito no Brasil” (SANTOS et al, 2014, p. 108), apresentando textos claros e acessíveis que podem auxiliar educadores a desenvolverem práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e à desigualdade racial. Abaixo apresentamos o quadro síntese da análise dos documentos oficiais.

GÊNERO DOS DISCURSOS	ANO	AGENTES ENUNCIADORES	ENUNCIÇÃO DISCURSIVA
Lei nº 10.639	2003	Câmara dos Deputados	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DCNRER	2004	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Trazem orientações acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003
Estatuto da Igualdade Racial	2010	Câmara dos Deputados	Estimula a consideração e a valorização da diversidade cultural por meio de políticas públicas, especialmente ações afirmativas reparatórias
Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial	2004	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR)	Apresenta um manual acerca das principais ações para o combate ao racismo
Plano Nacional de Implementação das Diretrizes	2008	Grupo de Trabalho Interministerial do Ministério da Educação (MEC)	Aborda a institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais

Tabela I: Síntese dos documentos oficiais que versam sobre as relações étnico-raciais.

Fonte: Elaborada pelos autores.

4 | CONCLUSÕES

A cada instante precisamos nos questionar sobre quais ações são necessárias para a implementação da Lei nº 10.639/2003 em nossas escolas, fazendo realmente com que a negritude seja visibilizada nos currículos escolares. A materialização da Lei dependerá, entre outras medidas, de ações pedagógicas orientadas pelas DCNRRER e por princípios educativos democráticos, como o respeito e a tolerância às diferenças e à diversidade étnico-racial e cultural. Por isso, todo educador deve ter a responsabilidade de se guiar por tais princípios e dedicar-se ao estudo dos documentos oficiais que versam sobre as questões étnico-raciais.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um desafio para nossos educadores, sendo uma forma de garantir possibilidades para que haja simetria nas relações sociais, isto é, para que haja superação das desigualdades por motivo de cor, raça e/ou etnia. Para isso, governos e sociedade civil devem participar desses processos de enfrentamento, garantindo, assim, igualdade de oportunidades para a população negra de nosso país e provocando uma transformação nas relações sociais (raciais), fortalecendo e valorizando a identidade negra.

Por fim, consideramos que a legislação antirracista é fundamental para o enfrentamento efetivo do racismo, mas precisa ser apresentada e discutida junto aos professores e toda a comunidade escolar para que haja um movimento, de fato, coletivo em nossas escolas. Nesse sentido, esta produção pode auxiliar professores, alunos de licenciatura e demais interessados na temática, à medida que oferece uma breve análise sobre alguns documentos oficiais que versam sobre as relações étnico-raciais, de forma acessível e de fácil compreensão.

REFERÊNCIAS

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**. Sessão nº 01, Brasília, DF, nº. 248, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394/96, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Sessão nº 01, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 21 de jul. de 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

ROCHA, José Geraldo da. Movimentos sociais e negritude no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**. Uberlândia, v. 6, n. 12, p. 24-60, nov. 2013/fev. 2014.

SANTOS, Flávio Gonçalves dos. História e cultura afro-brasileira na educação básica: origens e implicações da Lei 10.639/2003. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, Salvador, n. 225, p. 23-36, 2016.

SANTOS, Raquel Amorim dos *et al* (org.). **Lei 10.639/2003: Pesquisas e debates**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política Curricular e Relações Raciais: O estado da Arte nas produções da ANPED. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Minas Gerais, v. 4, n. 8, p. 104-127, mai./ago. 2016.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul./set. 2012.

EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO TRÂNSITO

Data de aceite: 31/01/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro

UNESP (FCLAR) - Araraquara

Débora Cristina Machado Cornélio

UNESP (FCLAR) - Araraquara

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

UNESP (FCLAR) - Araraquara

Heitor Messias Reimão de Melo

Universidade Estadual de Maringá - UEM

Fernando Sabchuk Moreira

Universidade Estadual Do Norte do Paraná

Valquiria Nicola Bandeira

UNIARA- Araraquara

Carlos Simão Cury Corrêa

UNIARA- Araraquara

Andreza de Souza Fernandes

UNESP (FCLAR) - Araraquara

Marilurdes Cruz Borges

UNIFRAN

Melissa Camilo

UNESP(FCLAR) - Araraquara

Monica Soares

UNESP(FCLAR) - Araraquara

Vanessa Cristina Scaringi

UNESP(FCLAR) - Araraquara

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico de pesquisas relacionadas a educação para

o trânsito na promoção de comportamentos adequados na prevenção da violência no contexto do trânsito. O método utilizado compreendeu análise da literatura encontrada, através de pesquisas realizadas no scielo acadêmico, google acadêmico, portal da psicologia do trânsito, portal do ministério da educação, portal do ministério da saúde, portal do departamento nacional de trânsito, com a utilização das palavras chaves educação para o trânsito, prevenção, violência e trânsito. Através da análise de conteúdo foi possível refletir que apesar de existirem leis que trazem a obrigatoriedade da execução da educação para o trânsito como algo sistêmico, isso não acontece de fato, porém, alguns estudos apontam novas possibilidades de se educar para o trânsito, de forma a era inserida na formação cultural do cidadão brasileiro, com o objetivo de prevenir a violência no contexto trânsito. Com a análise de conteúdo foi possível elaborar um quadro com os resultados das contribuições teóricas encontradas sobre a educação para o trânsito na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para o trânsito. Prevenção. Violência. Trânsito.

ABSTRACT: The present work had as objective to carry out a bibliographical survey of research related to traffic education in the promotion of appropriate behaviors in the prevention of

violence in the context of traffic. The method used included analysis of the literature found, through research carried out in academic scielo, academic google, transit psychology portal, ministry of education portal, health ministry portal, national transit department portal, using the words Keys to traffic education, prevention, violence and traffic. Through the analysis of content it was possible to reflect that although there are laws that make it compulsory to implement education for traffic as something systemic, this does not happen in fact, however, some studies point to new possibilities of educating for traffic, so The era was inserted in the cultural formation of the Brazilian citizen, with the aim of preventing violence in the transit context. With the analysis of content it was possible to elaborate a picture with the results of the theoretical contributions found on the education for the traffic in the actuality.

KEYWORDS: Traffic education. Prevention. Violence. Traffic.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo buscou abordar uma reflexão sobre a importância da educação para o trânsito de forma a prevenir a violência no contexto trânsito. A educação para o trânsito nas escolas é obrigatória em todo o país, contudo, poucos alunos tem realmente acesso a essas informações, que se concentram, na maioria das vezes, em seu aspecto cognitivo, deixando de lado aspectos éticos e de cooperação (ALVES; GOMES, 2014).

O que motivou a escolha dessa temática, foi o grande número de acidentes de trânsito, pois segundo o portal do ministério da saúde (2017), no ano de 2014, mais de 40 mil mortes foram registradas por acidentes de trânsito e outras 170 mil internações foram contabilizadas no Sistema Único de Saúde (SUS) do Brasil. O que nos faz pensar como a educação para o trânsito tem sido disseminada, para a promoção do bem estar social. Houve reduções dos acidentes de trânsito após a implementação do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) e a lei 11.705/08. Esse fato demonstra que a efetiva participação do poder público é de suma importância para redução de mortes e acidentes no trânsito, mas é imprescindível ações rigorosas e permanentes, dentre essas, as medidas educacionais são valiosas e devem ser usadas, mas não se mostram efetivas quando usadas isoladamente (BACCHIERI; BARROS, 2011).

Dagostin & Silva (2006) apontam que a educação para o trânsito é um engajamento político e social de toda sociedade e traz como foco a educação ética-social que integra o homem, a realidade em que está inserido e o ambiente, propondo formas de educação que buscam contribuir com a criação de condutas, comportamentos tanto para pedestres, como para condutores ou passageiros. Os mesmos autores referem-se também sobre as políticas públicas estarem integradas na articulação de conhecimentos produzidos e comportamento humano e traz

ações educativas como principal forma de integração para ajudar na promoção de comportamentos adequados que propicie a responsabilidade coletiva para aprimorar o relacionamento humano no trânsito.

Para uma reflexão fidedigna das formas de educação para o trânsito na atualidade, foi necessário identificar as principais contribuições teóricas da educação para o trânsito na prevenção da violência no contexto do trânsito; apontar os principais dados de pesquisas recentes a fim auxiliar a compreensão da importância da educação para o trânsito na mudança do contexto de violência no trânsito e partir dessas informações analisar os limites e possibilidades da educação para o trânsito na mudança efetiva do contexto de violência no trânsito. São importantes trabalhos de pesquisas interdisciplinares que visem a promoção do comportamento responsável no trânsito para diminuição da violência, pois nos últimos anos tem acontecido uma mudança macro que agrega a diminuição da pobreza, melhoria na qualidade de vida com as políticas de proteção social e aumento do acesso à educação, maior promoção da inclusão social, reconhecendo os indivíduos como sujeito de direitos. Através de fóruns e debates houve grande mobilização do governo e da sociedade, para abarcar os desafios impostos pela escala crescente de violência que gerou novas leis e políticas para reduzir essa demanda. Há o desafio de se implementar e avaliar os planos de ações inferidos, pois a dimensão do Brasil e a existência de grande diversidade cultural, dificultam o monitoramento e o cumprimento das políticas e leis introduzidas para abarcar a problemática violência e acidentes no contexto trânsito (BRASIL, 2011).

A pesquisa é relevante para que se entenda quais são os gargalos e os pontos positivos da forma em que a educação para o trânsito está ocorrendo na atualidade, dentro disso é possível realizar reflexões sobre quais são as necessidades de direcionamento de uma educação que seja mais eficaz e possa trazer a mudança do comportamento humano para diminuir a violência no trânsito. Corroborando com Alves & Gomes (2014) apontam que a indicação dos acidentes de trânsito são noventa por cento ocasionadas por falha humana e mesmo sendo indicada a educação para o trânsito em todas as idades existe considerável limitação da atuação de psicólogos direcionados restritamente a candidatos da carteira nacional de habilitação (CNH). De acordo com o mesmo autor, a Psicologia do Trânsito oferece subsídios para garantir segurança no trânsito, a partir do momento que estuda o comportamento e o conjunto de ações dos indivíduos em relação com o meio físico e social no trânsito. Destarte, contribui-se também para a evolução de uma gama de recursos mais eficientes no que se refere à educação e ensino para o trânsito. Psicólogos que atuam na educação para o trânsito tem a habilidade de promover teorias e métodos educativos, somados a modelos adequados de instrução e recursos didáticos para um melhor comportamento no trânsito, sempre de acordo com o Código de Trânsito

e o ato de dirigir.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa delimitou-se a encontrar dentro do contexto atual quais as principais explicações teóricas sobre a importância da educação para o trânsito na prevenção de violência no contexto trânsito? De acordo com Bacchieri & Barros (2011) o Brasil não está no caminho certo para combater os acidentes no trânsito, o que se nota pelo número de hospitalizações e mortes ocasionadas por esses acidentes. O crescimento econômico e o incentivo tal como financiamentos são responsáveis pelo aumento dos automóveis e motocicletas e soma-se a isso o envelhecimento populacional que geram grandes desafios para a atual política pública nacional para o trânsito e a maneira como o Brasil deve tratar a questão pode influenciar positiva ou negativamente as estatísticas previstas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) estimam que os acidentes de trânsito serão a quinta principal causa de morte em 2030.

A pesquisa empregou a metodologia de caráter bibliográfico e para atingir seu objetivo, sendo assim o material coletado foi organizado e contou com introdução das características mais relevantes sobre o tema abordado, transcrevendo todos os objetivos propostos e sua importância. A revisão de literatura contou com o contexto sobre o tema levantando de forma qualitativa de como transcorreu a aquisição da cultura no Brasil que perfaz até a atualidade. A importância da educação para o trânsito na prevenção de violência no contexto do trânsito que buscou entre as diferentes formas de educação, refletir se as atuais ações de educação tem sido eficazes. E as leis vigentes que tratam sobre a educação para o trânsito que traz em sua formulação uma seção exclusiva em que explica as formas como essa educação deve ocorrer, bem como os meios que se deve buscar para a implementação e da educação para o trânsito e traz a educação para o trânsito como principal prevenção de acidentes. Os resultados e discussão foram embasados com literaturas sobre a educação para o trânsito como forma de prevenir acidentes no trânsito e foi ordenado em um quadro com as principais contribuições encontradas. Dentro do objetivo proposto que é refletir sobre a importância da educação para o trânsito na prevenção de violência no contexto trânsito, pode-se dizer que a pesquisa teve sucesso, mas não podemos deixar de observar a necessidade da educação para o trânsito ser inserida de forma sistemática para auxiliar na formação de condutas preventivas de violência no trânsito, seja o cidadão condutor ou pedestre. Após realizou-se as considerações finais do trabalho, por conseguinte os referenciais teóricos utilizados dentro da temática de estudo.

2 | OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a importância da educação para trânsito na prevenção da violência no contexto do trânsito.

2.2 Objetivos Específicos

Identificar as principais contribuições teóricas da educação para o trânsito na prevenção da violência no contexto do trânsito;

Apontar os principais dados de pesquisas recentes que possam auxiliar a compreensão da importância da educação para o trânsito na mudança do contexto de violência no trânsito;

Analisar os limites e possibilidades da educação para o trânsito na mudança efetiva do contexto de violência no trânsito.

3 | JUSTIFICATIVA

O Brasil traz em suas raízes a violência e, cicatrizes de um passado colonial que nos deixou de herança a impunidade, corrupção, pobreza, exclusão, desigualdade, muitas vezes regida pelo próprio Estado, que não promove minimamente segurança, os direitos fundamentais segurados em lei, como a saúde, educação, lazer, trabalho e moradia. Essa cultura de violações e preconceitos justifica muitas vezes as formas de violência nas relações humanas, porém, não se pode deixar de pontuar que os esforços vêm sendo direcionados para que haja uma mobilização entre governo e sociedade com o intuito de uma diminuição da violência no trânsito por meio de implantação de leis. O grande problema é a fiscalização e cumprimento dessas leis e das políticas públicas, já que o Brasil é um país de grande extensão territorial e com enorme diversidade cultural. Uma das constatações que sugere questionamentos é a “Lei Seca” que apesar de estar em exercício, muitos municípios não possuem etilômetros, instrumento necessário para aferir o álcool no organismo de condutores para efetiva aplicação das penas legais cabíveis.

A problemática no trânsito necessita da efetivação das leis do Código de Trânsito Brasileiro e seu cumprimento necessita de maior rigor, que poderia ser composto por policiamento eficaz e integração com fidedignidade de sistemas de informação relacionados às mortes e lesões decorrentes do trânsito utilizados pela saúde e pelos policiais. Mesmo recebendo grande apoio de todo país, a efetivação da “Lei Seca” está longe se consolidar. É necessário que trabalhos interdisciplinares e intersetoriais sejam desenvolvidos em prol de um trânsito mais seguro com diversas estratégias que englobem toda a problemática desde propagandas que abordem direção responsável, assim como mudanças na engenharia dos veículos para maior segurança; as manutenções corretas das vias; um olhar especial para diminuir acidentes com motociclistas e suas diversas nuances. Neste sentido, se

faz necessário que se fortaleça a organização do Estado para que o Brasil ofereça educação para todos, que seja capaz de propiciar diálogo entre os componentes menos favorecidos da sociedade e os órgãos de execução da lei (BRASIL, 2011).

Sendo assim, diante do exposto acima o entendimento e a prática da educação para o trânsito parece ser a saída para prevenção de acidentes e a diminuição de violência no trânsito o que justifica a necessidade de investigação sobre o tema de forma a contribuir para as mudanças necessárias no contexto atual.

4 | REVISÃO DE LITERATURA

4.1 O contexto do tema educação para o trânsito

O Código de Trânsito Brasileiro por meio das leis introduz que a Educação para o Trânsito deve acontecer em todos os níveis educacionais, como temas transversais que devem ser adaptados de acordo com cada realidade, sendo assim, vinculado as questões sociais, cidadania e democracia, promovendo as experiências vividas com os saberes educacionais, visando que a escola cumpra seu papel de discriminadora de conhecimentos, sem agregar mais um conteúdo e sim entrelaçar aos já existentes (HOFFMANN, 2003).

Segundo o Ministério da Educação, a escola possui um papel importante na formação dos cidadãos para um viver saudável, pois forma protagonistas com habilidades participativas em decisões que visem saúde individual e coletiva. Para isso, é necessária formação dos educandos à uma prática da cidadania que abranja a volição e capacitação para entender a saúde como responsabilidade pessoal e social e traz entre suas diretrizes a transversalidade que trata de questões sociais. A educação nacional traz temas transversais que atravessa diferentes campos do conhecimento que visam educar em relação a questões sociais por meio de suas concepções e valores pelo qual estão ligados. É necessário que de forma contínua e integrada, diferentes temas sejam trabalhados, pois existe a necessidade de recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber, com o objetivo que temas incorporem as áreas convencionais de modo a se apresentarem em todas elas, conectando as questões atuais.

Para abordar o tema transversalidade leva-se em conta quatro conceitos pré definidos: o primeiro é de que os temas não constituem em novas áreas; o segundo traz a importância de que a escola reflita sobre sua atuação consciente na educação que desenvolva atitudes e valores em diversas áreas; o terceiro é romper a limitação da atuação dos pedagogos às atividades formais para ampliar sua responsabilidade com os educandos gerando uma prática educativa que envolva alunos, professores e membros da comunidade escolar; por derradeiro, possibilitar maior aprofundamento das questões eleitas. É sabido que a aprendizagem necessita de atenção durante

toda a escolaridade e a escola atua de forma complementar a educação familiar com grande importância de estarem continuamente interligadas.

Segundo Cunha e Pinto (2013) a educação para o trânsito pode propiciar atitudes que cooperem para que bons conceitos sejam aplicados ao meio social, voltada para um novo padrão do comportamento humano no trânsito. Revela também que existem variadas formas de se trabalhar a educação para o trânsito nas escolas e todas com objetivo de educar desde as séries iniciais, para que se desenvolva a participação de forma responsável para um trânsito seguro, que possa criar indivíduos ativos, responsáveis por suas atitudes.

A escola desempenha um papel fundamental na formação das crianças, que são hoje são pedestres mas futuramente poderão ser condutores de automóveis. Se ensinadas a elas as regras desde as séries iniciais, a facilitação e a aceitação de condutas serão maiores, porém, é necessário que se prenda a atenção dos educandos com conteúdo que tire dúvidas, como discussão em grupos, campanhas educativas, que promovam uma maior sensibilização, para que sociedade participe com a escola, dispondo consciência das responsabilidades e direitos de todos.

O trânsito, por sua vez, não só é capaz de propiciar que as pessoas se desloquem, mas também é usado para circular mercadoria, que se efetiva pela ação humana. As relações pedagógicas no trânsito também são reféns do tempo mercadoria, ou seja, com o mundo capitalista todo tempo custa dinheiro, por isso hoje o tempo é visto como mercadoria, pois suas dimensões políticas e ideológicas são condicionadas por ele, essa relação por sua vez deveria promover mudanças de comportamentos com práticas do cuidado no trânsito envolvendo seus educandos, mas é limitada no processo construção crítica e criativa na formação humana. É necessário que o espaço em que estamos inseridos seja problematizado pelo conhecimento científico de como se encontra atualmente e tanto o trânsito como o conhecimento científico se entrelaçam na busca por compreensão.

Hoffmann (2003) traz que a educação ético-social engloba a educação para o trânsito e dentro da educação social adquirem sua forma metodológica a fim de contribuir com conhecimentos éticos entre o ser humano e suas relações sociais para a aquisição de novos paradigmas. O educador deve aprimorar sua forma de ensinar sempre coerente entre o método, objeto e conteúdo. Estudos realizados na área da educação para o trânsito apontam a importância do assunto em questão ser inserido em currículo integral considerando a vida social do educando, a aquisição de hábitos e ações condizentes. Com a tecnologia e novas informações de forma cada vez mais dinâmicas, crianças e adolescentes passam a optarem por aspectos dos quais não foram preparados.

Em geral a necessidade do aprimoramento da educação para o trânsito traz, a solução através da educação do cidadão livre, porém, responsável e para educar

esse tipo de cidadão é necessário que os enfoques teóricos e metodológicos diversos correlacionando da teoria à prática, pesquisas trazem que o enfoque humanista pode entrelaçar o aluno de forma intrínseca e social. A educação para o trânsito faz parte da educação ético-social e seu conhecimento pode ser difundido sistematicamente nas áreas da ciências naturais e sociais, pois faz parte do ambiente e do meio em que o aluno está inserido, sendo imprescindível conteúdo específico, embasados em metodologias concretas, com a perspectiva de se formar cidadãos responsáveis pela sobrevivência, seja como passageiro, condutor ou pedestre. As diversas educações são adquiridas nos meios sociais e a família nesse contexto possui papel que assegura a ligação entre o afetivo e cognitivo através do ensinamentos de valores e normas (HOFFMANN, 2003).

4.2 A importância da educação para o trânsito na prevenção da violência no contexto do trânsito

No Brasil estudos epidemiológicos já nos anos de 1970, apresentava uma taxa crescente nas mortes por acidente de trânsito, em 2007, 30% dos óbitos eram ocasionados por acidentes de trânsito. Já em 1998 houve uma diminuição nesses índices atribuídos ao novo Código de Trânsito Brasileiro, que trouxe penalidades severas relacionadas as infrações de trânsito e uso de álcool, em torno de 23 por cada 100.000 habitantes, que se enquadra perto a média da América Latina, porém acima de alguns países como a Argentina e o Chile. Houve pequenas quedas no sul do país e sudeste, a queda mais acentuada foi constatada no centro-oeste do país, já no nordeste se manteve estável, tendo os pedestres como as maiores vítimas do trânsito, apesar de tudo, o grande problema enfrentado hoje é relacionado aos motociclistas, o índice aumentou de 4,1% no ano de 1996 para 28,4% por cada 100.000 habitantes em 2007, ou seja, um aumento considerável de 820%. Isso deve-se ao grande crescimento da frota de motocicletas. Nos anos de 1980 as motocicletas eram consideradas veículos de lazer, mas seu custo benefício, fez com que a partir de 1990 ela se transformasse em um veículo de trabalho, para transporte de mercadorias e atualmente como moto-taxi para transportar pessoas (BRASIL, 2011).

Em sua maioria os óbitos relacionados ao trânsito são do sexo masculino, em 2007 com taxa de 81,2% nas mobilidades de ciclistas, motociclistas, veículos pesados e ônibus que chega ter maior equilíbrio no caso de ocupantes de carros, e os idosos com mais de sessenta anos lideram os índices de óbitos como pedestres. Já acidentes relacionados a motocicletas englobam a faixa de jovens adultos entre 20 e 39 anos. Com isso, estudos realizados para identificar as causas de óbitos no trânsito trazem os fatores humanos como o estresse, cansaço, tonteira e consumo de álcool e em geral estão relacionados com motoristas profissionais em razão das extensas

jornadas de trabalho. O consumo de álcool também aparece como um fator de risco muito significativo em motoristas do sexo masculino jovens e solteiros comumente nos finais de semana no período noturno. Vale ressaltar que a combinação perigosa entre o álcool a falta de experiência por serem condutores jovens, sono e excesso de velocidade pode ser fatal. Outro fator de risco são os inúmeros problemas estruturais do sistema viário e também relacionados aos veículos em relação suas condições transitórias. Vale também inferir que mesmo com o aumento significativo de carros no país que entre 1998 a 2007 atingiram o percentual de 104% e as taxas de mortes no mesmo período passaram de 23,9% para 23,5% a queda infere que vários fatores de risco, como falta do uso dos equipamentos de segurança, dirigir sob efeito de álcool bem como excesso de velocidade (BRASIL, 2011).

Segundo dados de Brasil (2011) coletados do Sistema de Informação Hospitalar mostrou que em 2007 houve 17.265 internações em decorrência de lesões relacionados ao trânsito, esses acidentes por sua vez geraram alto custo pessoal que não somente ocasionaram óbitos, como também sobreviventes que ficaram com sequelas físicas e emocionais e também social como mostra a estimativa realizada em 2006, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) do governo, com gastos econômicos de US\$9,9 bilhões, correspondente a 1,2% do Produto Interno Bruto (PIB) de 2006 direcionados as lesões relacionadas ao trânsito nas regiões urbanas. Internações hospitalares que decorrem de acidentes de trânsito apesar de se mostrarem em menor proporção que as de outras causas externas, são muito onerosas.

De acordo com dados estatísticos sobre o trânsito no espaço urbano gera preocupações em todo mundo e no Brasil não é diferente. Pesquisa feita no ano de 2009 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) conta de 35 a 50 mil óbitos ao ano ocasionadas por acidentes de trânsito. A organização das Nações Unidas (ONU) faz seu alerta por sua resolução nº2 de 2009, quanto ao aumento de mortes por acidentes de trânsito nos países em desenvolvimento e chama a atenção quanto a atitudes necessárias a serem tomadas para que o mundo não experiencie aumento exacerbado de óbitos, que na atualidade já contam com mais um milhão ao ano (BRASIL, 2011).

Flores *et al.* (2015) buscou identificar por seu estudo em caráter exploratório os conhecimentos que alunos do ensino médio possuíam na questão da mobilidade no espaço urbano possuíam e através da técnica de redações sobre acidentes de trânsito e análise dos dados estatísticos obteve como resultados clara dificuldade de entender que fazem parte do contexto do trânsito, como papel de ciclistas e pedestres. Considerou ser de muita valia levar em conta os conhecimentos que o público alvo já possui sobre o tema com intuito de conversar sobre dificuldades e interesses relacionados ao trânsito, com visitas técnicas observatórios de campo,

que buscam analisar o trânsito em si e que atende as diretrizes do DENATRAN.

Segundo diretrizes do DENATRAN a inserção do tema trânsito deve ocorrer sempre de forma interdisciplinar para tratar da problemática trânsito, organização do espaço urbano, meio ambiente e cidadania do aluno e a cidade como local a exercer essa prática cidadã. São sugestões para promover aos educandos o desenvolvimento de uma cultura gentil, com respeito ao outro, ao espaço público e ao patrimônio cultural tais como: Trabalhar as linguagens do trânsito, a relevância de um meio acessível, com análise da realidade encontrada na cidade em que estão inseridos com propostas de adequações; avaliar sobre a realidade do transporte público coletivo, sinalização do trânsito em geral e as formas de fiscalização entre as inúmeras facetas relacionadas ao trânsito para uma mobilidade segura; a conscientização de que uso de substâncias psicoativas, direção de veículos automotores por menores de dezoito anos e pessoas não habilitadas, a responsabilidade que os condutores frente ao pedestre.

Uma pesquisa realizada por Pinheiro et al. (2006) com 76 universitários rede particular de ensino da cidade de São Paulo teve por objetivo identificar o comportamento dos alunos tanto como pedestres como condutores de veículos. Metade desses condutores transitam acima da velocidade quando não há fiscalização. Em sua maioria, os resultados obtidos na referida pesquisa demonstram a necessidade de se implementar estratégias educativas como um mecanismo de prevenção a acidentes. Os autores consideram que o ensino superior exerce papel importante no desenvolvimento da cidadania de seus alunos e julga ser necessário a inclusão da temática nas grades curriculares de ensino como também prevê o Código de Trânsito Brasileiro.

Pinheiro *et al.* (2006) através de seu levantamento teórico infere que existe a necessidade de implementar mecanismos para prevenção de acidentes de trânsito através de formas educativas. Afirma que estratégias educacionais são determinantes sobre o comportamento humano no trânsito e considera que o ensino superior tem papel crucial para com seus educandos em promover a prática da cidadania e chama a atenção para a inserção desse importante tema nas grades curriculares das universidades, para atender de forma satisfatória o que CTB estabelece em relação a educação para o trânsito nas escolas de terceiro grau.

4.3 Algumas formas de educação para o trânsito e como acontece sua inserção

Os primeiros trabalhos sobre educação para o trânsito basicamente foram embasados em cartilhas que abarcam uma condução segura, internalização de preceitos de civilidade, como sendo uma “etiqueta” viária. Nas décadas de 60/70 os programas de educação consideram importante que crianças de 6ª série soubessem

classificar um veículo segundo sua espécie e categoria. Tais métodos se encaixavam nos velhos moldes de “adestramento” do público-alvo. A partir dos anos 90, apesar de se concentrar também em forma de cartilhas, novos recursos foram delimitados, como a questão do comportamento de potenciais condutores de veículos, ignorando uma grande parcela da população que não teriam acesso à condução de veículos mas que estavam inseridas de alguma maneira no trânsito em geral (PAVARINO FILHO, 2004).

Foi somente após a formulação do Código de Trânsito Brasileiro, que uma nova visão sobre a educação para o trânsito foi instaurada no Brasil. A principal finalidade do capítulo da CTB dedicado à educação se concentra na redução de acidentes. De acordo com Pavarino Filho (2004) ações educativas voltadas exclusivamente ao comportamento não são eficazes, pois mudanças de comportamento podem mudar de maneira lenta e gradual e o que se espera com esse tipo de educação são respostas rápidas de resolução dos problemas. Para o autor, deveria haver uma mudança na cultura; o CBT deveria visar uma mudança da cultura *a partir* das práticas no trânsito e não somente partir de uma ingênua premissa de que a problemática do trânsito acontece por mera desinformação.

Ayres e Ferri (2004) Pondera que para o sucesso da medida de educar para o trânsito, toda a sociedade deve comprometer-se com essa educação, como a família, a comunidade, instituições diversas e meios de comunicação. Sozinha, a escola não sustenta a resolução do problema.

A importância da elaboração do currículo para o trânsito se distingue, pois se observa o grau de conhecimento já adquirido por parte dos alunos, pois as ideias presentes bem como suas propriedades organizacionais, em um determinado assunto e momento, são fatores relevantes que podem influenciar a aprendizagem (AYRES; FERRI, 2004).

Os jogos educativos para o trânsito foram objetos de estudo de Balbinot *et al.* (2009), pois estes são meios que possibilitam o desenvolvimento dos processos de tomada de decisão e de avaliação de atitudes no trânsito. A recriação de ambientes de trânsito em cenário virtual e até mesmo em jogos de tabuleiro podem proporcionar a aprendizagem pois retratam a interação sujeito-ambiente, simula situações perigosas, avaliando a reação do sujeito. Dentre os jogos pesquisados, destacaram-se jogos disponibilizados em sites dos DETRANs e da EPTC (Empresa Pública de Transporte e Circulação), que disponibilizam jogos de memória, de habilidades e conhecimentos sobre a legislação de trânsito. Além dos sites, existem também os softwares de jogos e simuladores de alta fidelidade do trânsito, que podem ser utilizados como intuito de educar para o trânsito. Os autores apontam que a chave para um trânsito mais seguro reside no desenvolvimento de condutores informados e conscientes e as crianças como futuros condutores, devem gradativamente se

conscientizar de sua responsabilidade no trânsito.

Assis *et al.* (2006) com o objetivo de apresentar o jogo EducaTrans como um meio de educar para o trânsito infere que o jogo foi criado de uma forma a promover a meta-cognição sem minimizar o aspecto lúdico, tornando seu jogar prazeroso e espontâneo. O objetivo de sua criação do ponto de vista educacional é ensinar o jogador a ser prudente no trânsito e obter familiarização com as placas de trânsito, já do ponto de vista do jogador, o objetivo é chegar ao destino com o máximo de energia e o mínimo de tempo para conquistar o tesouro. Portanto, apresenta um diferencial de envolver o jogador em um ambiente dinâmico e desafiador, com o propósito de educar sem deixar de lado a diversão.

Para Hassem e Santos (2012) a partir da inserção de um currículo sobre a educação do trânsito no Ensino Médio, seria possível ampliar a compreensão dos estudantes acerca de tudo o que acontece no trânsito e o que deveria ser evitado. Outros benefícios importantes é que além de propagar o estudo, o currículo auxiliaria os jovens sobre o tema, gerando mudanças importantes, tais como reduzir o número de acidentes e consequentes mortes; melhorar a segurança além de trazer uma visão maior de respeito e ética no trânsito. Os mesmos autores ressaltam que não há a necessidade da Educação para o Trânsito tornar-se uma disciplina no currículo, mas que se ensine sobre ética e cidadania, responsabilidade e respeito, valorização da própria vida e a dos outros.

As crianças também fazem parte do trânsito, como pedestres, ciclistas ou passageiros. Por esse motivo, elas são vulneráveis a ele, pois não estão cientes dos perigos do trânsito. Se não existe a Educação para o Trânsito para estes, há um risco maior para o coletivo, pois elas não enxergam e não entendem como um carro se aproxima; têm o campo visual mais estreito; baixa estatura; são distraídas; não compreendem a relação entre causa e efeito, entre outros. Em suma, a educação é de extrema importância, pois as crianças devem entender desde cedo como lidar e serem responsáveis, compreendendo sobre o campo de ações e reflexões e aprendendo sobre os riscos e perigos (ROZESTRATEN, 1988).

Para assegurar uma Educação para o trânsito com maior probabilidade para a formação de cidadãos responsáveis, é necessário que a psicologia auxilie, por ter uma abordagem profunda que permite a compreensão, reflexão e orientação de ações. Por conseguinte, esses conhecimentos bem estruturados, são considerados fundamentais para a formação de um sujeito autônomo (HASSEM, SANTOS; 2012).

Em uma sociedade pluralista, as ciências sociais deve propiciar ao educando que este avalie as diversas situações e de acordo com enfoques e modelos, através de sua forma de ver o mundo faça escolhas, com respeito a diversidade cultural. É necessário que o educador busque trabalhar o educando, para que este opte por uma coerência interna atrelado ao respeito das diversas formas de pensar do outro,

desenvolvendo sua consciência social. Nesse contexto, a educação para o trânsito, deriva da educação moral e social, despertando aos educandos a consciência cidadã, no sentido de juntar valores, normas, hábitos e princípios em pró da boa convivência social, mas com valor intrínseco (HOFFMANN, 2003).

De acordo com Moraes e Silva (2011), a Educação para o Trânsito tem grande importância também no nível superior de ensino e considera as visões de Ausubel (1890) e Freire (1986), *apud* Moraes e Silva (2011) que sugere, quanto maior for o envolvimento do aluno adulto em um processo integrador de seus problemas contemporâneos, como consequência existe um aumento de seus interesses e a eficácia da aplicabilidade em sua vivência. Portanto, tal visão permite que os alunos analisem as situações e os acontecimentos de forma geral lidando com os conteúdos e a experiência do cotidiano.

Para Freire (1986) *apud* Moraes e Silva (2011), não se deve empregar o diálogo como meio de fazer os educandos amigos dos educadores, pois considera como uma forma de manipulação e não de iluminação. O indicado, portanto, seria utilizar a criatividade e a criticidade para que os mesmos sejam capazes de formular seus próprios conceitos, os quais permite ao homem transformar a realidade. O professor deve despertar os interesses dos alunos de maneira única e especial, desse modo, os aguçará a vontade de pensar, criticar, criar, e por fim, transformar a realidade. Dentro dessas duas perspectivas, há a exaltação da educação como instrumento que concebe indivíduos reflexivos e críticos. Para que tal desempenho se dê, é de grande relevância que os educadores saibam desfrutar de estratégias. Uma delas, é a tecnologia, que dispõe de inúmeros recursos para acrescentar à aula um ambiente diferente, trazendo aos alunos um interesse maior (MORAES, SILVA, 2011).

Outro método a ser abordado é trabalhar com alunos individualmente e em grupos. O convívio em grupo proporciona o entendimento das regras e o respeito mútuo, além de auxiliar na interação, mantendo tudo em harmonia. Em grupo, deve-se destacar também que os mesmos poderão se entender e compartilhar temas e que mais tarde poderão apresentar e debater (MORAES, SILVA, 2011). Os meios de comunicação são ferramentas importantes para trabalhar em sala as situações que ocorrem no meio social e desenvolver conceitos em dois níveis de forma individual e grupal, auxilia ao aluno que este elabore para si conceitos, por sua vez, o professor deve agregar recursos e informações para aprimorar os conceitos relacionando os fatos. Esse trabalho requer três operações obter a informação, sistematizar e expressar (HOFFMANN, 2003).

O trabalho grupal permite que os educandos desenvolvam conceitos de valores sociais colaborando com a comunicação e organização humana, as técnicas utilizadas possibilitam que os educandos represente papéis como protagonistas, ressignificando responsabilidade da vida dele próprio e dos outros. Pode se utilizar de várias

técnicas como debate, jogos, simulações de papéis sociais, entre outros. Nesse tipo de trabalho o protagonista é o grupo e o professor é o facilitador. Importante que o educador delimite objetivos que almeja atingir que considere tempo e a capacidade de seus educandos e ao final da técnica escolhida avalie se os resultados foram positivos com relação ao objetivo proposto (HOFFMANN, 2003).

Para além de aulas expositivas, Soares e Thielen (2012) salientam que para uma abordagem eficaz no que se refere à prevenção de acidentes no trânsito, se faz de extrema importância o uso de ferramentas que propiciem a vivência de fatores subjacentes a eventos críticos e situações de risco. Neste ínterim, o Núcleo de Psicologia do Trânsito da Universidade Federal do Paraná (UFPR) teve a ideia de produzir um novo método com estratégias, assim originando o Projeto Transformando o Trânsito (PTT). Este projeto teve como finalidade discutir temas sobre o trânsito com jovens universitários. Traz também intervenções que propõe despertar um novo significado ao trânsito. O projeto agregou alunos do curso de Psicologia da UFPR e solidificou atividades de ensino, pesquisas e de extensão.

O propósito do PTT foi gerar aos participantes a oportunidade de discutir e saber sobre o trânsito, proporcionando uma reflexão e auxiliando-os a respeito de todo o embasamento com a finalidade de adquirir responsabilidades a partir de contribuições individuais. Essa discussão sobre o trânsito denominada “dirija sua vida” (DSV), teve como proposta desenvolver a ideia de risco, incentivando os jovens a serem mais prudentes. O PTT preconiza o debate da consequência de visões individualistas sobre o trânsito, pois ressalta que há uma concepção de trânsito distorcida e centralizada nos próprios motoristas. Ou seja, estes se veem únicos no trânsito, agindo como se o espaço fosse propriedade deles, gerando desrespeito, impaciência, disputas em espaços públicos, entre outros. O PTT portanto, facilita a discussão sobre tensões entre o individualismo e a coletividade por meio de atividades em grupos (SOARES, THIELEN, 2012).

O projeto englobou quatro dimensões da aprendizagem: reconstrução de conhecimentos a partir da ação coletiva durante o jogo; vivência e expressão de emoções; abandono de atitudes individualistas e a organização de comportamentos na delimitação de tarefas que constituem a ação coletiva sinérgica. A respeito da aprendizagem vivenciada foram analisados também fatores internos e externos. Os internos incluem maturidade, experiência, motivação; os externos abordam metodologia, relações interpessoais, personalidade, desempenho. A intervenção preconizada pelo PTT engloba essas dimensões utilizando-se de jogo e reflexões sobre a vivência. O jogo foi usado como metáfora, pois no início, não havia relação com o trânsito, porém, seu princípio foi manifestar a interação coletiva vivenciada cotidianamente. Este jogo permitiu que os comportamentos individuais se dissolvessem e os participantes comesçassem a entender sobre os aspectos

coletivos. Para dar continuidade ao jogo, o grupo progrediu em as habilidades como comunicação, liderança, solidariedade, administração de conflitos e cooperação. Após o jogo, o coordenador iniciou um debate para a discussão do tema trânsito, de forma que os participantes interagissem e trabalhassem melhor sobre o tema. (SOARES, THIELEN, 2012).

Ainda de acordo com os autores acima mencionados, sobre a intervenção, o PTT abordou um ciclo de quatro ações: diagnóstico de turmas de cursos de graduação para agendamento de eventos DSV; planejamento e qualificação da equipe executora; realização do evento DSV; e avaliação dos resultados. De início ocorreu a apresentação da equipe executora e o convite para a atividade, predominando a ansiedade dos convidados. Posteriormente, a realização da dinâmica de grupo denominada *metaphor* aliada ao jogo da sobrevivência, depois houve discussão de ideias sobre o jogo e a rotina do trânsito e por fim, os participantes preencheram formulários sobre o “compromisso para a transformação do trânsito”. Esse estudo apoiado em suas próprias experiências proporcionou aos indivíduos uma notável preparação para o entendimento de situações arriscadas.

Atuar sobre os comportamentos dos alunos, vai além da utilização de técnicas, o educador deve respeitar a base de que seus educandos possui crenças, valores, ideias já pré existentes antes mesmo do ambiente escolar que formam a base estrutural de sua personalidade no sistema cognitivo. Desenvolver a tolerância e a solidariedade no contexto trânsito. Qualquer que seja o recurso escolhido pelo professor nos diversos ciclos de desenvolvimento, deve permitir aos educandos que reflitam sobre si mesmo e suas atitudes sobre as questões sociais que o rodeiam. A aprendizagem trará mais significação se os instrumentos e recursos escolhidos estiverem de acordo com a capacidade dos educandos (HOFFMANN, 2003).

4.4 Leis vigentes que tratam sobre educação para o trânsito

Para discorrer sobre o tema Educação para o Trânsito, primeiramente se faz importante realizar um levantamento sobre as leis vigentes no Brasil que tratem sobre o assunto. Conforme se deu o crescimento do trânsito, foram se estabelecendo os órgãos executivos e deliberativos relacionados. Com os avanços das leis de trânsito e da psicologia aplicada em 1960 se regulamentou em 1968 a criação de Exames Psicotécnicos nos departamentos de trânsito, pois com o estabelecimento do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) no ano de 1998, o serviço de psicologia foi inserido no processo de habilitação dos DETRANs (Departamentos de Trânsito) e tornou-se obrigatório a sua realização como condição na aquisição da habilitação e na renovação destas para os motoristas que exercem atividade remunerada (BRASIL, 2011).

O DETRAN foi criado em 1966 e após modificações foi regulamentado em 1968, com isso cada estado criou seu DETRAN que deveria oferecer um conjunto de serviços, como exames médicos e avaliações psicológicas, fato que viabilizou o reconhecimento da importância dos fatores psicológicos na segurança viária ampliando os serviços de psicologia. Os DETRANs exercem importante papel nessa ampliação da psicologia enquanto profissão e atualmente atuam credenciando clínicas e profissionais nos serviços de psicologia terceirizados devido ao aumento da demanda de habilitação com várias clínicas conveniadas e também de demandas sociais, incluindo ações preventivas e também a inserção do estudante de psicologia através dos estágios (GÜNTHER; SILVA, 2009).

O Código de Trânsito Brasileiro (CTB) pela lei nº 9.503 de 23 de setembro de 1997 que passou a vigorar em 22 de janeiro de 1998 é apontado entre os mais evoluídos do mundo, pois trouxe importantes inovações, dentre elas um capítulo exclusivo que trata sobre a educação, determinando a implementação da educação para o trânsito em todos os níveis de ensino. A finalidade é nortear a prática pedagógica no que se refere ao trânsito, por meio de orientações. Para isso o Departamento Nacional de Trânsito (Denatran) elaborou Diretrizes da Educação para o Trânsito. Acredita-se que por meio das leis se propicie a educação capaz de constituir uma cultura que tenha como resultados a redução de mortes e feridos em acidentes de trânsito (BRASIL, 2011).

Essas orientações destinadas aos pedagogos oferecem subsídios para propiciar posturas que visem o bem comum, conseqüente escolhas por comportamentos seguros no trânsito que fomente o respeito e valorização da vida. O Código de Trânsito Brasileiro trata em seu Capítulo VI sobre a educação para o trânsito que engloba do artigo 74 até ao artigo 79, e para atender o artigo 74 do Código de Trânsito Brasileiro, que busca estabelecer sobre “a educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito” (BRASIL, 2010) e discorre em seus dois parágrafos que os órgãos executivos em sua organização, ou mesmo por convênios, deverão promover escolas públicas de trânsito sendo obrigatória uma coordenação educacional para cada entidade ou órgão do sistema nacional de trânsito. Logo o artigo 75 diz que:

O CONTRAN estabelecerá, anualmente, os temas e os cronogramas das campanhas de âmbito nacional que deverão ser promovidas por todos os órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito, em especial nos períodos referentes às férias escolares, feriados prolongados e à Semana Nacional de Trânsito (BRASIL, 2010, p. 53)

O Código de Trânsito Brasileiro ainda discorre em dois parágrafos sobre a necessidade de campanhas possuírem caráter permanente. A propagação via mídia de sons ou imagens requeridas pelo poder público devem ser difundidas

gratuitamente, com periodicidade sugerida pelos órgãos do sistema nacional de trânsito e esses mesmos órgãos devem promover campanhas em seu meio, que venham a atender suas reais necessidades.

Em seguida, em seu artigo 76 dispõe:

A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação (BRASIL, 2010, p. 57)

Tal medida, em seu único parágrafo e em seus incisos, relata sobre as entidades educacionais junto com o Ministério da Educação e do Desporto, através de meios próprios ou de convênios que realizem a promoção de currículo interdisciplinar que abordem a segurança no trânsito, em todos os níveis de ensino; a capacitação dos pedagogos dentro da própria grade curricular com conteúdo que aborde a educação para o trânsito; infere também a necessidade de apurar e avaliar dados estáticos relacionados ao trânsito, com equipes técnicas interdisciplinares e em seu último inciso trata sobre a formação de núcleos interdisciplinares universitários de trânsito para elaborar estratégias de forma a integrar a sociedade para redução de acidentes.

Os artigos 77; 77-A; 77-B; 77-C; 77-D; 77-E tratam sobre campanhas que o Ministério da Saúde deve promover, de acordo a proposta do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) que vise esclarecer como proceder os primeiros socorros em acidentes de trânsito com caráter permanente e intensificado na forma e períodos expostos no artigo 76. Dispõe sobre a inclusão obrigatória de mensagens educativas de trânsito vinculadas a produtos da indústria automobilística em sua divulgação publicitária nos meios de comunicação social como rádio, revista, televisão, *outdoor*, jornal.

Também se estende a qualquer tipo de propaganda feita a margem de rodovia em qualquer localidade nacional e sobre as mensagens educativas de trânsito apresentará conteúdo disposto pelo CONTRAN de acordo com as diretrizes para campanhas educativas de trânsito e a não veiculação de publicidade constitui em infração que podem acarretar punições através de advertência por escrito, suspensão da propaganda por até 60 dias, multa de R\$1.000,00 a R\$5.000,00 vezes podendo ser cobrada o dobro, ou até quántuplo se houver reincidência; as sanções deverão ser aplicadas única ou cumulativa de acordo com o regimento, ou seja, qualquer infração ocasiona a suspensão da publicidade até serem atendidas todas as exigências fixadas.

Com a pretensão de se criar uma consciência interdisciplinar de responsabilidade e educação para o trânsito, o CTB discorre em seu artigo

78 sobre a atuação dos ministérios “Os Ministérios da Saúde, da Educação e do Desporto, do Trabalho, dos Transportes e da Justiça, por intermédio do CONTRAN, desenvolverão e implementarão programas destinados à prevenção de acidentes” (BRASIL, 2010, p.57) que visem repasse mensal de dez por cento dos valores arrecadados com o seguro obrigatório de Danos Pessoais causados por Veículos Automotores de Via Terrestre – DPVAT, da previdência social, para aplicação especificamente em programas de prevenção de acidentes. Por fim, o artigo 79 norteia sobre como os órgãos e entidades executivas devem angariar recursos para executar de forma plena as obrigações estabelecidas pelo capítulo VI que trata da educação para o trânsito “Os órgãos e entidades executivos de trânsito poderão firmar convênio com os órgãos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, objetivando o cumprimento das obrigações estabelecidas neste capítulo” (BRASIL, 2010, p. 57)

Para que isso venha acontecer de forma satisfatória é preciso angariar importantes ferramentas para realizar uma abordagem que busque prevenir acidentes de trânsito e que suplantem campanhas e métodos educacionais puramente expositivos para facultar a experientiação de fatores latentes a episódios preocupantes e as situações de risco (BRASIL, 1997).

5 | METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica, já que se deu pelo levantamento de referências teóricas analisadas e publicadas na maior parte por meio eletrônico (GIL, 2007). Sua busca se concentrou em produções científicas na internet, nas bases Scielo acadêmico, Google Acadêmico, portal da psicologia do trânsito, portal do ministério da educação, portal do ministério da saúde, portal do departamento nacional de trânsito, com a utilização das palavras chaves educação para o trânsito, prevenção, violência.

É uma pesquisa básica, sem aplicação prática prevista. Conforme os objetivos é uma pesquisa exploratória, pois proporciona maior familiaridade com o problema, como a maior parte das pesquisas bibliográficas (GIL, 2007).

O material de análise foi selecionado a partir de leitura prévia dos artigos e livros encontrados. Em um segundo momento os textos originais foram estudados na íntegra para constituírem o material de análise, a fim de se proporcionar tratamento adequado aos dados. Para tanto, foi realizado o fichamento dos mesmos.

Houve a hierarquização das seguintes informações: Contexto de educação para o trânsito, a educação como forma de prevenção a violência no contexto trânsito e como a leis vigentes auxiliam na promoção da educação para o trânsito.

O procedimento contou com descrição qualitativa, para isso houve a

sistematização do conteúdo para dar sustentação a análise dos resultados através de dados encontrados na literatura, que possibilitou detectar algumas formas de educação para o trânsito na prevenção de violência no contexto trânsito. Foi utilizado o método de análise de conteúdo, a fim inferir não somente através de suposições levantadas pelos questionamentos desse estudo, mas também embasá-las com algumas contribuições teóricas encontradas e suas situações concretas, concepções, seus produtos e receptores. As etapas pré-definidas visou compreender de forma abrangente as ideias comumente encontradas e seus significados, através da leitura de todo material angariado. Após a codificação das principais propostas encontradas foi possível agrupar as unidades de análises que geraram algumas categorias no que se refere as maneiras de educação aplicadas atualmente, que se deu por frequentamento, ou seja, as formas educativas que se apresentam como eficazes na prevenção de violência no contexto trânsito mais encontradas nas contribuições teóricas utilizadas. Formulação de tabela com os resultados encontrados e validação do objetivo dessa pesquisa por análise dos variados pressupostos teóricos (CAMPOS, 2004).

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ayres e Ferri (2004) propõem que, para atingir o objetivo de aprendizagem no âmbito do trânsito, o ideal seria proporcionar aos alunos aulas práticas de comportamento no trânsito, além da aula teórica. Atenta à necessidade dos aspectos do trânsito, bem como o comportamento do pedestre e do motorista estarem inseridos em um currículo próprio para a educação no trânsito, além da disponibilização de material didático escolar de fácil manuseio pelos professores. Dentro dessa perspectiva é fundamental que a formação do educador, quanto hábitos e valores são importantes para a afirmação dos valores de seus educandos. Importante que o professor observe não só o que diz aos seus alunos, mas também como age, como por exemplo o comportamento respeitar as sinalizações de trânsito nas imediações escolares é decisivo ao modelo de identificação de seus educandos. O professor deve desenvolver o autoconceito de seus educandos para que conhecendo a si mesmo esses participem expressando no que acreditam para que a partir de hábitos já enraizados criem valores de autonomia. O quadro 1 abaixo representa a compilação das formas de Educação para o trânsito encontradas e suas categorias:

Autor	Ano	Categorias
AYRES; FERRI	2004	Leis como formas de se contextualizar a educação para o trânsito como base curricular na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus

ASSIS <i>et al.</i> BALBINOT <i>et al.</i> HASSEM; SANTOS	2006 2009 2012	Jogos
PAVARINO FILHO SOARES; THIELEN	2004 2012	Formas de tratar o trânsito nas práticas interdisciplinares

Quadro 1- Agrupamento e categorias de artigos que apresentam formas de Educação para o trânsito na prática

Fonte: Elaborada pela autora

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da implementação de uma educação para o trânsito na rede de ensino é atualmente muito discutida pois é essencial para que se garanta uma formação e entendimento sobre a importância de bons costumes e cumprimento das leis de trânsito, transformando os alunos em cidadãos conscientes, reflexivos e críticos desde a mais tenra idade.

Apesar de existirem leis que trazem a obrigatoriedade da execução da educação para o trânsito como algo sistêmico, isso não acontece de fato, porém, alguns estudos apontam novas possibilidades de se educar para o trânsito de forma a fazer parte da formação cultural do cidadão brasileiro.

Salienta-se a importância da educação para o trânsito na prevenção de violência no contexto trânsito por parte do sistema como um todo. Mas para que isso aconteça se faz necessário projetos que venham de encontro com a temática da educação para o trânsito que tenham maior tempo de execução e que busquem conscientizar de que esse tema tem de ser tratado de forma multilateral por todos e em qualquer época do ano a fim de que se angarie uma educação mais consciente e eficaz que realmente possa reduzir os índices de acidentes no trânsito que em geral acontecem pelo não cumprimento das regras e leis vigentes. Não basta, portanto, simplesmente o sistema elaborar leis se o mesmo não dá condições para seu cumprimento e isso só irá ocorrer se houver intervenções sistêmicas e eficientes para uma educação para o trânsito que conscientize para um trânsito mais seguro sempre.

Quantos aos objetivos propostos por esse estudo pode se aferir que diante da análise dos conteúdos dos pressupostos teóricos mais encontrados, foi possível realizar uma reflexão sobre a importância de se trabalhar a educação para o trânsito desde a educação primária até o nível superior de ensino, assim cada indivíduo saberá respeitar e conviver com as regras em sociedade. Por conseguinte, comover os estudantes sobre a importância da educação para o trânsito e transparecer que professores podem propagar sobre este assunto, que é essencial para a sociedade, a fim de com a mudança de comportamentos se promova a prevenção de violência

no contexto trânsito. Existe a necessidade de mais pesquisas de campo sobre a temática, com acompanhamento dos resultados de médio e longo prazo, objetivando a disseminação do educar para o trânsito de forma sistemática, abrangendo todos os níveis de ensino apontados na maioria dos estudos aqui refletidos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C.A.; GOMES, J.O. Contribuições da psicologia do trânsito: considerações sobre educação para o trânsito e formação profissional. *Revista Científica das Faminas. Muriaé/MG*. V. 10, n. 3, set – dez/2014.
- ASSIS, G.A.; FICHEMAN, I.K.; CORRÊA, A.G.D.; NETTO, M.L.; LOPES, R.D. EducaTrans: um jogo educativo para o aprendizado do trânsito. **Novas Tecnologias na Educação**. v. 4. n. 2. dez/2006.
- AYRES, N.; FERRI, L.M.G.C. Considerações para a educação no trânsito. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente. v. 2. n. 1. pag. 67 – 78. Jan./jun., 2004.
- BALBINOT, A.; TIMM, M.I.; ZARO, M. A. Aplicação de Jogos e Simuladores como Instrumentos para Educação e Segurança no Trânsito. **Novas Tecnologias na Educação**. v. 7. n. 1. jul/2009.
- BRASIL. **Código de Trânsito Brasileiro** – DENATRAN – Brasília/DF – 4ª ed. 2010.
- BRASIL. **Saúde no Brasil**- p. 80, 85. maio. 2011. Disponível em: <https://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-574.pdf> (Acesso em 06/12/2016)
- BUCCHERI, Giancarlo. BARROS, Aluísio, J, D. Acidentes de trânsito no Brasil de 1998 a 2010: muitas mudanças e poucos resultados. **Rev Saúde Pública**.p.45(5):949-63. 2011.
- CAMPOS, C, J, G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**. V. 57. P. 611, 614 Brasília. Set/ Out. 2004.
- DAGOSTIN, Carla, G. SILVA, Fabíola, G. A relevância de produzir conhecimento social e científico sobre o comportamento humano no trânsito. **Estudos de Psicologia**. vol.11(1), p.115-116. 2006.
- FLORES, R.M.; WALTER, C.N.S.; WEBER, F.D.; HOLZ, R.F. Educação para o trânsito nas escolas: subsídios para desenvolver este tema com jovens do ensino médio. **XXIX Congresso Nacional de Pesquisa em Transporte da Anpet Ouro Preto**. Dez. 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/18864374-Educacao-para-o-transito-nas-escolas-subsidios-para-desenvolver-este-tema-com-jovens-do-ensino-medio.html> (acesso em 06/12/2016)
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- HASSEM, K.V.B.; SANTOS, S.R. As contribuições da educação par a melhoria do trânsito: um trabalho de conscientização com adolescentes. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**. v. 4. n. 8. 2012. pag. 107 – 114.
- HOFFMANN, M.H.; CRUZ, R.M; ALCHIERI, J.C. (Orgs.). **Comportamento humano no trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORAES, T.P.; SILVA, M.I. Educação para trânsito: estratégia de ensino no nível superior. Uberlândia/MG. **Revista da Católica**. v. 3. n. 5. jan./jul. 2011
- PAVARINO FILHO, R. V. Aspectos da educação de trânsito decorrentes das proposições das teorias

da segurança – problemas e alternativas. **Revista Transportes**. v. 7. pag. 59-68. Jun/2004.

PINTO, C.S.; CUNHA, M.M. Educação para o trânsito: a violência no trânsito trabalhada no contexto escolar. **Eventos pedagógicos**. v. 4. n. 1. pag. 63-71. Jul/2013.

PINHEIRO, A. L. F. B.; PILEGGI, G. C. F.; GAUBEUR, I. FORTES, R. M. **Educação para o trânsito e responsabilidade social**. Anais do XXXIV COBENGE. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006. P. 9.189-202.

Portal da Saúde – Ministério da Saúde. Esplanada dos Ministérios. Brasília-DF. 2017. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/28138-ministerio-apresenta-impacto-de-acidentes-de-transito-no-sus> (Acesso em 07/05/2017).

ROZESTRATEN, R.J. **A Psicologia do trânsito: conceitos e processos básicos**. São Paulo: EDUSP, 1988.

SIMIONI, V. Educação e trânsito: uma mistura que dá certo. Cascavel. UNIOESTE, 2008. AYRES, N.; FERRI, L.M.G.C. Considerações para a educação no trânsito. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente. v. 2. n. 1. pag. 67 – 78. Jan./jun., 2004.

SOARES, D.P.; THIELEN, I.P. Projeto transformando o trânsito e a perspectiva do facilitador. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 730-743, 2012.

REVISITANDO A POSSIBILIDADE DE ADOÇÃO POR CASAIS HOMOSSEXUAIS: ASPECTOS CONSTITUCIONAIS E CIVIS DA PATERNIDADE HOMOPARENTAL

Data de aceite: 31/01/2020

Jacson Gross

Graduado em Direito pelo Centro Universitário La Salle/RS, hoje, Universidade LaSalle – Canoas / RS, Mestre em Direito, com área de concentração Direito e Sociedade e doutorando em Direito, na mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa “Efetividade dos Direitos e Poder Judiciário” e do Grupo de Pesquisa de Pesquisa “Pluralismo e Direitos Humanos: diálogos culturais transfronteiriços” – Universidade LaSalle. Pesquisador. E-mail: jacson.gross@gmail.com

INTRODUÇÃO

A família está em constante transformação, e o Direito de Família busca acolher e tutelar tais mudanças, muito mais visíveis e exponenciais após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. A CF introduziu o princípio da igualdade de filiação, mudando com isso, no ordenamento, os valores das relações familiares, positivando novos tipos de família e rompendo com a ideia da família ligada pelo patrimônio, trazendo também o afeto, seja na relação entre filhos, entre os cônjuges

ou conviventes. A família contemporânea traz consigo novos conceitos, tais como família socioafetiva, filiação socioafetiva, homoafetividade, homoparentalidade, dentre outros, e, a partir dessas novas relações, novos questionamentos e novas relações jurídicas não antes enfrentadas pelo Direito brasileiro, como a adoção por casais homossexuais.

Argumentos Relativos à Adoção por Casais Homossexuais¹

No que tange à adoção por casais homossexuais, de um lado temos parte da sociedade e dos operadores do Direito colocando-se contrários a tal possibilidade. Como salienta Roger Raupp Rios (2001, p. 141),

de fato, nas disputas judiciais envolvendo a temática de nosso estudo, tem-se alegado contra a possibilidade de adoção por homossexuais argumentos de variada matiz, tais como o (1) perigo potencial de a criança sofrer violência sexual (2) o risco de influenciar-se a orientação sexual da criança pela do adotante (3) a incapacidade de homossexuais serem bons pais e (4) a possível dificuldade de inserção social da criança em virtude da orientação sexual do adotante.

1 Este artigo foi originalmente publicado no livro “Multiplicidade e Direito: as novas cores que integram o ordenamento jurídico brasileiro. DIAS, Maria Berenice; FEDRIGO, Camila Paese; NOVAES, Rosângela da Silveira Toledo. (Org.). Artigos e fotos selecionados. 1 ed. Bento Gonçalves - RS: Associação Refletindo o Direito, 2015”. Aqui, o artigo apresenta-se revisado e atualizado, com contribuições de outros autores sobre o tema em tela, e novas pesquisas.

Além dos já expostos, há ainda o argumento jurídico da taxatividade das entidades familiares reconhecidas pela CF. Assim, se ela prevê que o casamento e a união estável se dão apenas entre homem e mulher, isso geraria, por consequência, a impossibilidade da adoção por casais homossexuais.

De outro lado, temos os que defendem essa possibilidade. Alguns exemplos são os que seguem: a finalidade primordial da adoção é o bem estar do adotado, sacramentado pelo princípio do melhor interesse do menor, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 42, não veda a adoção por casais homossexuais; estudos desenvolvidos em países nos quais a adoção homossexual é realidade há muitos anos mostram que os filhos adotivos não apresentam diferenças em relação aos adotados por casais heterossexuais, bem como a vedação da diferenciação jurídica em face da sexualidade, a partir da leitura dos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da isonomia.

Existe uma tensão entre a heterogeneidade que caracteriza a maior parte das sociedades complexas e o princípio da sua organização política. Este último, para fins de direitos e deveres, considera seus membros como parceiros iguais e desconsidera diferenciadas divisões internas – socioeconômicas, tais como as classes e de ordem regional, biológica e identitária, como grupos étnicos, linguísticos, religiosos, sexuais ou de gênero. (GROSS; CADEMARTORI, 2015, p. 335).

A legislação brasileira ainda não disciplinou a matéria, mantendo a polêmica em torno da lacuna existente no tocante a esse tema. A lei da Adoção (Lei nº 12010/2009), o ECA (Lei 8069/1990) e os artigos 1.618 e 1.619 do Código Civil (CC) disciplinam o tema. Entretanto, nem sequer margeiam a possibilidade da adoção por casais homossexuais, gerando interpretações diversas.

Segundo esses dispositivos legais, são requisitos obrigatórios da adoção os seguintes: O adotando deve possuir no máximo 18 anos de idade, exceção feita se ele estiver sob guarda ou tutela dos adotantes. O adotando não pode ter 18 anos quando a ação for distribuída, no entanto se na data da sentença este tiver idade superior a 18 anos a adoção ocorrerá sem restrição alguma; a adoção irá atribuir a condição de filho ao adotado, com os mesmos direitos, desligando-se de qualquer vínculo biológico, exceção feita quando invoca-se um impedimento matrimonial; o cônjuge pode adotar o filho do outro, criando a filiação de forma ampla, em relação ao parentesco. O cônjuge só poderá adotar o filho de sua esposa que não tiver em sua Certidão de Nascimento o registro de seu pai biológico, caso contrário este não poderá ser adotado. Padrasto e madrasta são parentes por afinidade em relação ao filho de seu cônjuge; o direito sucessório entre adotante e adotado é recíproco, na forma estabelecida para a filiação biológica; o adotante tem que possuir 18 anos de idade no mínimo independentemente de seu estado civil. Aquele que é solteiro terá o direito de adotar, no entanto deverá ser maior de idade; é possível ocorrer

a chamada adoção conjunta, exigindo-se para tanto que eles sejam casados no civil, ou vivam em união estável. Nesse quesito ressalta-se a relevância que teve o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132, as quais reconheceram a união estável entre pessoas do mesmo sexo como entidades familiares. Sobre essas ações trataremos no decorrer do artigo; é necessário existir uma diferença entre o adotante e o adotado, em relação a sua idade, pois o primeiro tem que ser mais velho que o segundo em 16 (dezesesseis) anos de idade. Aquele que tiver 18 anos de idade já tem o direito de adotar, mas deverá ser uma criança de no máximo dois anos para que a diferença entre estes seja de 16 anos de idade; os divorciados, os separados e os ex-companheiros, podem adotar na forma conjunta, desde que exista acordo sobre a guarda e o direito de visita, bem como, tenha ocorrido o estágio de convivência na constância da convivência; a adoção só será deferida após manifestação de vontade do adotante. Mesmo que faleça antes da sentença; a ação depende de existir a manifestação de vontade dos pais para a sua procedência, sendo dispensado se os pais não forem conhecidos ou estiverem destituídos do poder familiar; o adotando somente se manifesta se possuir 12 (doze) anos ou mais; toda adoção será precedida pelo ato processual denominado “estágio de convivência”. Esse estágio não tem prazo fixado em lei, variando de caso a caso, na exigência do juiz da ação; é possível ocorrer a dispensa do estágio, nas seguintes hipóteses: se os adotantes exercerem a tutela do menor, ou se os autores exercerem a guarda legal do menor; toda adoção é irrevogável, podendo a sentença modificar o prenome do adotando (se houver pedido). O sobrenome do adotando será automaticamente o do adotante; toda adoção exige a intervenção do Poder Judiciário, através de ação própria. Como vemos, o legislador omitiu-se ao não tratar diretamente a possibilidade da adoção homoparental.

Diante do exposto, depreende-se que os argumentos contrários à adoção por casais homossexuais nascem do preconceito e da falta de uma legislação que autorize essa adoção. No entanto, não existe, na legislação brasileira, disposição que vede tal ato.

ASPECTOS CIVIS E CONSTITUCIONAIS DA ADOÇÃO POR CASAIS HOMOSSEXUAIS

A família é um dos institutos que mais sofreu alterações nos últimos anos, uma vez que não poderia ficar alheia aos anseios e às transformações da sociedade. Várias alterações se deram com a promulgação da CF de 1988, a qual positivou novos tipos de família, trazendo um conceito amplo do instituto e a proteção jurídica de seus entes.

Durante muito tempo, a família foi vista apenas como a reunião de pessoas que possuíam o mesmo sangue. Admitia-se somente a família constituída por meio do casamento civil e os filhos advindos dessa união, relegando quaisquer outros tipos de relações e os filhos gerados por elas. O Direito Civil brasileiro, seguindo a tradição do Direito Romano, trazia no CC de 1916, em seus artigos 337, 352 e 355, as classificações entre filhos, sendo esses legítimos, ilegítimos, legitimados e bastardos. Legítimos eram aqueles gerados na vigência do casamento de seus pais, sendo ilegítimos ou bastardos os nascidos fora do leito matrimonial, e os legitimados aqueles concebidos por pessoas que, posteriormente ao nascimento, viessem a se casar. (BRASIL, 1916). Essas discriminações conceituais e seus reflexos patrimoniais e sociais foram extintos (ao menos da letra da lei) com o advento da CF de 1988. Segundo afirma Paulo Luiz Netto Lôbo, CF promulgou “o fim do vergonhoso *apartheid* legal” (2010, p. 214).

A CF, já em seu preâmbulo, cita a igualdade e uma sociedade sem preconceitos dentre seus balizadores. (BRASIL, 1988). Acreditamos ser esse o grande marco jurídico no que tange ao tratamento igualitário, seja entre os filhos, entre os cônjuges ou relacionado a qualquer relação familiar.

Na crescente esteira de mudanças trazidas pela CF, ganha amparo jurisdicional a união estável, que é regulamentada pelas Leis nº 8.971/94 e 9.278/96, nas quais a entidade familiar ganha novas formações. Nesse momento, começa-se a entender que existia algo maior entre as pessoas que formavam a família e que o Direito não vislumbrava, até então, o afeto. No entanto, na promulgação dessas duas leis, a família homoparental ainda encontrava-se desprotegida da tutela jurídico-estatal.

A família deixou de ser exclusivamente patriarcal, compartilhando-se as responsabilidades, direitos e deveres entre ambos os cônjuges, como dispõe o parágrafo 5º do artigo 226 da CF de 1988: “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”. Outra chancela constitucional foi a da família monoparental, que é definida no artigo 226, parágrafo 4º, como sendo “a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”. (BRASIL, 1988). As famílias formadas por um dos pais e seus descendentes organizam-se tanto pela vontade de assumir a paternidade ou a maternidade sem a participação do outro genitor, quanto por outras circunstâncias, dentre as quais a morte, o divórcio e o abandono. O caso típico é o das mães solteiras: é a cada dia maior a quantidade de mulheres que vivem sozinhas por opção, mas sem abrir mão da maternidade, inclusive como forma de realização pessoal, com seus filhos chamados popularmente de “produção independente”. O aumento das famílias sob responsabilidade exclusiva das mulheres passou de 22,2%, em 2000, para 37,3% em 2010 (IBGE, 2010). Outra situação típica é a do divórcio em que um dos pais assume a guarda dos filhos menores e o outro conserva o direito de visita

ou, ainda, a guarda compartilhada.

Tais comportamentos tornaram-se tão frequentes que mereceram a proteção do Estado como entidade familiar. Por força da CF, em seu artigo 227, parágrafo 6º, também foram incluídos nessa categoria a mãe ou o pai que vive sozinho com seu filho adotivo. O artigo 1.596 do CC em vigor reproduziu o texto constitucional, afirmando que os filhos terão os mesmos direitos, independentemente de serem adotivos ou havidos da relação de casamento. O CC, instituído em 2002, ecoou no seu livro IV, intitulado “Do Direito de Família”, todas as disposições outrora dispostas na CF. (BRASIL, 2002).

Em 5 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132, reconhecendo a união estável entre casais do mesmo sexo. Excluiu, assim, qualquer significado do artigo 1.723 do CC que impeça o reconhecimento da união das pessoas do mesmo sexo como entidade familiar. Reza o citado artigo: “É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família”. (BRASIL, 2002). Dessa maneira, conferiu interpretação a esse dispositivo à luz da CF, em seu artigo 3º, inciso IV, que veda qualquer discriminação em virtude de sexo, raça ou cor. O relator da ação, Ministro Carlos Ayres Britto, em seu voto, resume: “Não existe família de segunda classe ou família mais ou menos”. (BRASIL, 2011a, 2011b, p. 29),

ADOÇÃO E PATERNIDADE HOMOPARENTAL

Para tratar do tema da adoção por casais homossexuais, faz-se necessário também tratar da questão da paternidade. Cabe lembrar que existem três tipos de paternidade: a biológica, que se refere à genética; a socioafetiva, que é a calcada na convivência, fundada nos laços de afetividade e amor; e a jurídica, que é a que a lei atribui e onde se insere a adoção.

A paternidade biológica pode ser compreendida como aquela que tem origem na consanguinidade, estabelecendo-se a filiação pelos laços de sangue entre os pais e os filhos. A paternidade socioafetiva é a resultante da convivência familiar e da afetividade e visa ao estabelecimento da relação de paternidade com base no binômio convivência-afetividade, e não se baseia na relação genética. Essa paternidade prima pelo princípio do melhor interesse do menor. Acerca desse princípio, ensina Guilherme Calmon Nogueira Gama (2008, p. 80):

O princípio do melhor interesse da criança e do adolescente representa importante mudança de eixo nas relações paterno-materno-filiais, em que o filho deixa de ser considerado objeto para ser alçado a sujeito de direito, ou seja, a pessoa humana

merecedora de tutela do ordenamento jurídico, mas com absoluta prioridade comparativamente aos demais integrantes da família de que ele participa. Cuida-se, assim, de reparar um grave equívoco na história da civilização humana em que o menor era relegado a plano inferior, ao não titularizar ou exercer qualquer função na família e na sociedade, ao menos para o direito.

Existe ainda, nessa seara, o fenômeno social da adoção à brasileira, que é a efetuação do registro de filho alheio em nome próprio, conduta esta tipificada penalmente, no artigo 242 do Código Penal. Trata-se de uma espécie de adoção, ainda que contrária ao Direito. A validade da adoção à brasileira ocorre com base na socioafetividade construída ao longo do tempo entre a família e a criança, ou seja, na posse do estado de filho. Apesar da tipificação penal, a adoção à brasileira é socialmente aceita e irretratável.

A paternidade jurídica ou registral é a principal geradora de deveres e obrigações de imediato. Essa paternidade é provada (constituída) por documento hábil, a certidão oficial de registro de nascimento, advindo dessa a verdade legal. Estabelecida no CC em seu art. 1.603 “afiliação prova-se pela certidão do termo de nascimento registrada no Registro Civil” (BRASIL, 2002), pode ser manifestada de forma voluntária ou por via judicial (resultado de uma ação de investigação de paternidade/exame de DNA). A certidão de nascimento tem presunção de veracidade e publicidade, da qual são dotados todos os documentos públicos oficiais. Do ato registral decorrerá uma gama de efeitos de ordem patrimonial e sucederão vários desdobramentos de ordem jurídica implicando direitos e deveres entre pais e filho, não importando a consanguinidade.

POSSIBILIDADE DE ADOÇÃO POR CASAIS HOMOSSEXUAIS

A não aceitação da possibilidade da adoção por homossexuais ofende a CF, principalmente no tocante ao princípio da dignidade – que é um princípio de inclusão, e não de exclusão. Para Paulo Luiz Netto Lobo (2010, p. 43), “consulta a dignidade da pessoa humana a liberdade de escolher e constituir entidade familiar que melhor corresponda à sua realização existencial. Não pode o legislador definir qual a melhor e mais adequada”.

Ainda, diante disso, se uma criança ou adolescente tem mais de um pai, ou mãe, poderia ter mais de um sobrenome, uma herança, uma relação de parentesco, auferindo e arcando com todos os direitos e deveres advindos desse parentesco. Muitas vezes, a situação fática já é existente, só faltando a proteção estatal, que se mostra ausente. Acerca dessa inércia do legislador, reforça Marco Túlio Murano Garcia (2003, p. 33) que

o legislador intimida-se na hora de assegurar direitos a minorias alvo de exclusão

social. A omissão da lei dificulta o reconhecimento de direitos, sobretudo frente a situações que se afastam de determinados padrões convencionais. Tudo isso faz crescer a responsabilidade do juiz. Preconceitos e posições pessoais não devem fazer da sentença meio de punir comportamentos que se afastam dos padrões aceitos como normais.

Para Belmiro Pedro Welter (2009), uma pessoa pode ter até três pais ou três mães: biológico, determinado pela ancestralidade; afetivo, determinado pela convivência, e ontológico, aquele que serve de modelo e referência para a vida. Ele propõe, nessa análise, uma desconstrução de qualquer modelo engessado de família.

Outra roupagem da família moderna é a das famílias reconstituídas, chamadas também de rearranjadas, com seus cônjuges trazendo de relacionamentos anteriores seus filhos, emanando dessas novas relações realidades e necessidades jurídicas ainda não enfrentadas pelo Direito brasileiro. Questões alimentares, de Direito Sucessório, atribuição de nome, de visita e guarda em face dos padrastos e madrastas, os novos vínculos de parentesco, dentre outras, fazem-se presentes aqui. O CC só reconhece para efeito de impedimento matrimonial a relação padrasto, madrasta e enteados, que passam a ser parentes por afinidade sem dissolução em tempo algum. O que ocorre frente às novas relações afetivas que surgem desses convívios, os novos vínculos? E quando o segundo relacionamento é homoafetivo, trazendo para a relação filhos de um casamento heterossexual anterior?

No ECA, os requisitos para a adoção são os seguintes: ter mais de 18 anos; ser pelo menos 16 anos mais velho que o adotado; adotar conjuntamente quando forem casados, viverem em união estável ou concubinato ou forem separados judicialmente, desde que o período de convivência com a criança tenha se iniciado antes da separação e desde que acordem sobre as visitas e guarda. O ECA ainda deixa claro que a adoção deve significar vantagens legítimas e proporcionar ao adotado ambiente familiar saudável em que possa desenvolver-se plenamente. Esses últimos requisitos são avaliados por psicólogos e assistentes sociais. Dessa forma, o ECA não veda a adoção homossexual. (BRASIL, 1990).

Rios (2001, p. 139) aduz que

não há como justificar vedação, em princípio, da adoção de crianças por homossexuais. Isto porque, enquanto modalidade de orientação sexual, não se reveste de caracteres de doença, morbidez, desvio ou anormalidade em si mesma, não autorizando, portanto, a sustentação de uma “regra geral” impeditiva da adoção. Nesse momento, gize-se que a ausência de fundamentação racional não pode ser substituída, numa sociedade democrática e plural, pelo subjetivismo de quem quer que seja, juiz, assistente social, médico ou psicólogo, dentre outros. Isto seria destruir a democracia, anular as diferenças individuais e instituir o arbítrio de uns (mesmo que eventualmente majoritários) em face dos demais.

Diante de todas essas novas roupagens familiares, qual o empecilho jurídico, ou social da aceitação da adoção por casais homossexuais, tendo esses o mesmo tratamento jurídico de casais heterossexuais? A negativa certamente consistiria na não efetivação de princípios basilares do Direito brasileiro, como o princípio da igualdade e o da não discriminação por orientação sexual.

Nessa linha enfatiza Edenilza Gobbo (2000, p. 54 e 55):

o Estatuto da Criança e do Adolescente, que regula a adoção de menores, não faz restrição nenhuma, seja quanto a sexualidade dos candidatos, seja quanto a necessidade de uma família constituída pelo casamento como requisitos para a adoção... É evidente que a adoção por homossexuais é possível e também justa. Não se pode negar, principalmente àqueles que são órfãos, o direito de fazer parte de uma família, de receber proteção e amor, e esses atributos são inerentes a qualquer ser humano, seja ele hetero ou homossexual.

Entendemos ser plenamente possível e necessário o reconhecimento jurisdicional dessa supostamente nova roupagem da adoção e, quando presente, que ele garanta todos os reflexos jurídicos pertinentes ao instituto da paternidade. Isso se dá por meio da adequada leitura dos princípios jurídicos, especialmente os da dignidade humana e do melhor interesse do menor.

Devemos tirar a venda dos olhos da justiça a fim de caminharmos para uma valorização do mundo da vida, deixando um pouco à margem as ficções e tradições jurídicas e algumas verdades tidas como absolutas. O questionamento sobre as leis postas é essencial à democracia e à função da lei, que é a de emanar justiça. Novas configurações se formam e se formarão ao longo do tempo, e ao Direito cabe proteger e tutelar suas existências e suas relações na sociedade em que se inserem.

Emprestamo-nos das palavras do desembargador Rui Portanova, TJ-RS, na apelação cível 70004129185, julgada em 23 de maio de 2002, que resume o momento do Direito de Família:

não se pode perder de vista que direito é fato, valor e norma. Principalmente no direito de família, a lei não contém todo o direito, nem compreende toda a dimensão normativa do direito. Para além da lei, na dimensão normativa, temos também o costume e os princípios gerais do direito, por exemplo. Uma decisão, para ser jurídica, jamais pode deixar ao desabrigo a investigação da dimensão fática e axiológica, indispensável e essencial para uma visão completa do que seja direito. (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Diante de tudo o que foi exposto, afirmamos que não há empecilhos jurídicos para que o Direito não abarque a adoção homoparental como fato jurídico e social. Além disso, tal diferenciação em relação à adoção heteroparental está tolhendo de alguns cidadãos direitos fundamentais e os discriminando quanto à sua sexualidade, bem como afastando a possibilidade de crianças que necessitam de um lar.

Nesse sentido, é oportuno ressaltar que, em pesquisa realizada recentemente

como dissertação de Mestrado em Direito e publicada como livro, verificou-se que os casais homossexuais não enfrentaram, no geral, problemas com o Judiciário em seus percursos adotivos. A partir de entrevistas com casais homossexuais masculinos, que tiveram suas adoções homologadas pelo Judiciário gaúcho, constatou-se que o Poder Judiciário não se mostra resistente a tais adoções. Todos os casais entrevistados nessa pesquisa relatam em seus discursos, o quão bem tratados foram por todos as pessoas envolvidas em seus processos adotivos. No entanto, por outro lado, todos os casais entrevistados apresentam histórias e experiências de preconceito sofridas, em cujo polo ativo, estão os mais diversos setores e pessoas da sociedade (GROSS, 2017, p. 130-136).

Entendemos ser plenamente possível a adoção por casais homossexuais, da mesma forma que é feita por casais heterossexuais, gerando todos os direitos e obrigações advindos dessa paternidade, assento no Registro Civil, direitos sucessórios, bem como o direito à prestação de alimentos, como reza o artigo 1.696 do CC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A norma constitucional, que se encontra acima de qualquer legislação, alberga entidades familiares não expressamente previstas e os princípios reconhecem essas entidades familiares. Assim, não somente o casamento tradicional determina o relacionamento, mas também o afeto entre seus componentes. A legislação brasileira ainda é omissa no que tange à adoção por homossexuais. No entanto, verifica-se que a Lei da Adoção e o ECA não trazem empecilhos a esse feito. Ressaltamos que é importante que a legislação acompanhe as mudanças sociais, uma vez que não há empecilhos jurídicos. Logo, o Estado deve reconhecer o direito dos homossexuais constituírem família com a devida proteção estatal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002. **Institui o Código Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.277/DF**. Relator: Ministro Ayres Brito. Brasília, 05 de maio de 2011a. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=400547&tipo=TP&descricao=ADI%2F4277>>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 132/RJ**. Relator: Ministro Ayres Brito. Brasília, 05 de maio de 2011b. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>>. Acesso em: 02 set. 2013.

GAMA, Guilherme Calmon Nogueira da. **Princípios constitucionais de Direito de Família**: guarda compartilhada à luz da Lei 11.698/08, família, criança, adolescente e idoso. São Paulo: Atlas, 2008.

GARCIA, Marco Túlio Murano. União Estável e concubinato no Novo Código Civil. **Revista Brasileira de Direito de Família**, Porto Alegre, v. 5, n. 20, p. 32-44, out./nov. 2003.

GOBBO, Edenilza. A adoção por casais homossexuais. **Revista Jurídica Consulex**, Brasília, v. 4, n. 47, p. 54-55, nov. 2000.

GROSS, Jacson. **A construção da cidadania e a sexualidade**: Uma análise de casos de adoção homoparental masculina. Florianópolis: Empório do Direito, 2017, 170p.

GROSS, Jacson; CADEMARTORI, Daniela Mesquita Leutchuk de. O direito de existir para a sociedade: Cidadania e sexualidade na luta por direitos da comunidade LGBT no Brasil. In: COSTA, Daniela Carvalho Almeida da; SILVA, Maria dos Remédios Fontes; BAEZ, Narciso Leandro Xavier (Orgs.). **Processo de constitucionalização dos direitos e cidadania**. Florianópolis: CONPEDI, 2015, v. 1, p. 333-363.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Direito Civil**: famílias. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça. **Apelação Cível nº 70004129185**, da 8ª Câmara Cível. Apelante: O.C.G.; C.R.B.G.. Apelado: Ministério Público. Relator: Des. Rui Portanova. Porto Alegre, 23 de maio de 2002. Disponível em: <http://www1.tjrs.jus.br/site_php/consulta/consulta_processo.php?nome_comarca=Tribunal+de+Justi%E7a&versao=&versao_fonetica=1&tipo=1&id_comarca=700&num_processo_mask=70004129185&num_processo=70004129185&codEmenta=560387&temIntTeor=false>. Acesso em: 10 jun. 2013.

RIOS, Roger Raupp. **A homossexualidade no Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

WELTER, Belmiro Pedro. Teoria tridimensional do direito de família. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SALA VERDE: ESPAÇO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 09/ 11/ 2019

Iomar Maria Salina da Costa

SEEDUC-RJ

Nova Iguaçu- RJ

<http://lattes.cnpq.br/2937094134583514>

Leonardo Villela de Castro

UNIRIO – Departamento de Didática

Rio de Janeiro - RJ

<http://lattes.cnpq.br/7052495971723416>

RESUMO: Este artigo procura trazer uma reflexão sobre a dinâmica da Educação Ambiental- EA no Brasil, através das políticas públicas. A busca desse conhecimento foi a motivação do Trabalho de Conclusão de Curso EaD CEDERJ/UNIRIO, de Licenciatura em Pedagogia e este artigo é parte do entendimento que a pesquisa nos legou. Há acordo que as práxis em Educação Ambiental nos espaços de formação, precisam ser críticas, transdisciplinares e envolver a diversidade dos grupos sociais, para assim, propiciar novo relacionamento entre indivíduos e seu espaço, pela construção de nova consciência sobre a vida e seus aspectos, conduzindo a um modo de sociabilidade sustentável. Ainda assim, não são raros os flagrantes de imperícia, nos modelos de práticas escolhidas,

ou na percepção do alcance dessas mesmas práticas, por parte de agentes na educação Formal e Não Formal também. Portanto, foram elencadas ações efetivas do poder público identificando a pedagogia do Estado Brasileiro para cumprimento de sua responsabilidade com a sustentabilidade ambiental. Especificamente, apresentaremos a Sala Verde ao leitor, que é uma das vertentes da Linha de Ação do Programa Nacional de Educação Ambiental- ProNEA, a Educomunicação. Como metodologia, além da apreciação de referencial teórico sobre as políticas públicas de EA e seu conceito, houve visita técnica a Sala Verde Tapinhoã, Mesquita, RJ. Ao final, ficará fácil concluir que há uma estrutura de gestão com ação regional e farta produção teórica, para suporte do fazer e conhecer EA. Que há fragilidades nas Salas Verdes, que comprometem uma prática com mais eficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Políticas Públicas, Educomunicação.

GREEN CLASSROOM: SPACE FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This article seeks to bring a reflection on the dynamics of Environmental Education - EA in Brazil, through public policies. The pursuit of this knowledge was the motivation of an E-learning CEDERJ/UNIRIO Final Paper,

Degree in Pedagogy and this article represents part of the understanding this research bequeathed us. There is agreement regarding the Environmental Education praxis in training spaces, establishing it needs to be critical, transdisciplinary and involve the diversity of social groups in order to provide a new relationship between individuals and their space, by building a new awareness about life and its aspects, leading to a sustainable way of life. Still, the flagrant malpractices are not uncommon, in the models of techniques chosen, or in the scope perception of these same techniques, by agents in Formal and Non-Formal Education as well. Therefore, effective actions from public power were listed identifying the Brazilian State's pedagogy to fulfill its responsibility for environmental sustainability. Specifically, we will introduce the Green Classroom to the reader, which is one of the branches from the Action Line of the National Program for Environmental Education - ProNEA, Educommunication. As a methodology, in addition to the theoretical framework analysis on EA public policies and its concept, a technical visit to the Green Classroom Tapinhoã, Mesquita, RJ was held. In the end, it will be easy to conclude that there is a management structure with local action and abundant theoretical production, to support performing and getting to know EA. That there are weaknesses in the Green Classrooms, which compromise a more efficient practice.

KEYWORDS: Environmental Education, Public Policies, Educommunication

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental veio ganhando espaço no cenário internacional, à medida que a lógica da economia capitalista redimensionava a importância do próprio ser humano. As questões econômicas no mundo vão assumindo um lugar de destaque, distanciando a passos largos o homem do meio ambiente natural, desapropriando-o deste. A artificialidade do espaço contemporâneo e o grande poder assumido pela tecnologia e a ciência, parecem razões suficientes e legítimas, para utilização indiscriminada dos recursos naturais, na busca constante de inovações e variedades na oferta de bens. Concomitantemente, a concorrência no mercado global e a intenção de padronizar gostos, por exemplo, vem interferindo incisivamente nas relações interpessoais e no comportamento dos grupos humanos no espaço que habitam, realinhando suas culturas. Proporcionalmente o meio ambiente vem conhecendo intensa degradação, comprometimento severo dos ecossistemas e a sociedade, sem forças, para recusar esse risco ambiental cotidiano e eminente. A compreensão dos problemas ambientais, com conscientização de cada indivíduo, para mudança no modo de vida, parece ter na educação o único caminho seguro. Parte necessariamente de mudança de percepção do próprio ambiente, pelo sujeito.

A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável foi instituída em dezembro de 2002 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da resolução nº 57/ 254. A resolução encomenda à UNESCO a elaboração de um plano, enfatizando o papel da educação na promoção da sustentabilidade.

A organização que estrutura a educação para a sustentabilidade ambiental no Brasil está posta em dois grandes ramos: Educação Formal e Educação Não Formal. A Formal, estabelecida na Lei das Diretrizes Base 9394/96; nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs; nas Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs e nos Regulamentos Estaduais e Municipais para Educação Ambiental EA, nos Sistemas de Ensino. Já as diretrizes organizadoras, que instituem as Políticas de EA na Educação Não Formal, ficam por conta do Departamento de Educação Ambiental-DEA da Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental- SAIC, claro que cumprindo o que está definido, pela Política Nacional de Educação Ambiental, reflexo do que determina o Programa Nacional de Educação Ambiental- ProNEA. Muito frequentemente, ambos os ramos se igualam em metodologia, instrumentos, profissionais, saberes e linguagem, por estarem pareados com documentos internacionais e, sobretudo, por terem um único objetivo final: informar e formar para que cada pessoa, possa desenvolver posturas mais conscientes, sustentáveis e serem críticas na análise das múltiplas questões contemporâneas da relação sociedade e natureza.

A educação Nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana (...) a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social (...) a preparação do cidadão para efetiva participação política (LDB 9394/96 cap.II)

Por certo, ninguém chega a um nível de criticidade, que lhe permita escolhas conscientes, se durante sua formação e vida, for negado o conhecimento dos variados aspectos da vida humana, conjugado às interações para redimensionar as desigualdades sociais.

Ainda sobre a crítica, não deve anteceder ao conhecimento, tão infrutífero quanto, praticar EA desconhecendo seus princípios norteadores. Por considerarmos assim, essa pesquisa é justificada na necessidade, dos atores sociais, que atuam como educadores, dentro ou fora da escola, discernirem a Política de Educação Ambiental Brasileira. Sua filosofia, perspectiva, metodologia, mecanismos de ação. O fazer do educador precisa estar instrumentalizado pela ciência e pelos conhecimentos mundialmente aceitos, se assim não for, reproduzirão o que está posto, e, não contribuirão para a transformação. Acima de tudo a educação hoje deve motivar a reflexão. Sobretudo, em sociedades como no Brasil tão marcadas pela desigualdade.

2 | AS ESCOLHAS DE CAMINHOS- CIDADANIA

Como descrito no resumo, este artigo deu dimensão a pesquisa de um Trabalho de Conclusão de Curso e por ocasião da Semana de Educação Tânia Mara, 2018, que aconteceu na UNIRIO- Urca, RJ, teve sua primeira versão divulgada por Comunicação. Sendo agora reelaborado e atualizado para compor o capítulo desse E-Book.

Nosso ponto de partida foi uma constatação, por ocasião do desenvolvimento de projeto de Educação Ambiental- EA em sala de aula. Sendo percebido grande envolvimento dos alunos e a aprendizagem facilitada, por uma metodologia que abria espaço para a contextualização, interdisciplinaridade, interações com os pares e adição dos conteúdos curriculares. O que ocorria era o que David Ausubel define de aprendizagem significativa, àquela que permite e considera os conhecimentos prévios daquele que aprende. Perceberam o lugar deles, espaço de vivência e perceberam a si mesmo naquele lugar. Aprenderam que as feições do espaço traduzem um tempo histórico, sucessivas construções, que mostram de forma tridimensional a força do trabalho e de uma realidade socioeconômica. As mudanças são parte de um processo de forças externas e internas ao meio ambiente, definindo-os como agentes também. Por certo estamos diante de um caminho novo, uma possibilidade real de usar o conhecimento científico, a tecnologia e a natureza como elementos já indissociáveis, dada a artificialidade dos espaços. O que a ciência apresenta é exatamente o conhecimento ampliado, um aperfeiçoamento do senso comum, para que a vida seja melhor, ao menos deveria ser assim. Da mesma forma a tecnologia deve servir para ampliar capacidades e não incapacitar.

Os problemas ambientais parecem progressivamente agravados pelos efeitos da própria forma como a sociedade se encontra organizada. Além do mais não há consenso sobre os efeitos da tecnologia, do controle da natureza, entre outros aspectos em debate nem mesmo entre os ambientalistas. Se a única possibilidade é pensar a natureza dentro de sistemas ecossociais, todos os cidadãos são convidados, embora de maneira diferenciada a participar de construção de alternativas aos riscos pressentidos e presenciados no presente. (RUSCHEINSKY, 2002, P.74)

Um educador nas diferentes possibilidades de ação e lugares, precisa estar instrumentalizado, negligencia, quando não busca os fundamentos teóricos e metodológicos para sua prática. Negligencia, quando não promove superação de fragilidades, identificadas nas desigualdades que se aprofundam.

A urgente transformação social de que trata a educação ambiental visa a superação das injustiças sociais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. Vivemos processos de exclusão nos quais há uma ampla degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, indissociados de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados. (SORRENTINO, 2005, p.287)

Constatado que a prática dos projetos de EA nos variados seguimentos escolares, funciona e agrega valor, portanto torna-se necessário saber seus fundamentos.

3 | O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializados nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando o seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais. (SORRENTINO, 2005, p.289)

Ter clareza da natureza da EA e assimilar os propósitos das políticas públicas brasileiras, cria vantagem no jogo para os sujeitos envolvidos e atores sociais. Esse foi o motivo de procurar entender as Políticas Públicas Brasileiras em EA, e clareza no conceito de Educação Ambiental.

O site oficial do Ministério do Meio Ambiente- MMA, traz amplamente toda construção da EA no Brasil, com uma linha de tempo, que permite a compreensão dos avanços e das realidades temporais dessa construção. Sendo possível acessar vários documentos e eventos e visualizar o panorama da política vigente de Educação Ambiental brasileira, que num país tão diverso na cultura e na natureza, ocorre de maneira setORIZADA, adequando a cada realidade regional. Analisando estes documentos é possível constatar, que há um mapeamento dos ecossistemas mais fragilizados, associados às práticas econômicas e cultura local. Portanto, por uma pesquisa bibliográfica é possível reconhecer a estrutura e trama fundamental dessa Política. Recorremos ainda às Leis e Pareceres como a Lei nº 6.938/81, que prevê a inclusão da EA na educação Formal, por ela começou nossa política nacional de meio ambiente. A 6938/ 81, aponta para a necessidade de capacitações dos atores sociais envolvidos na temática, dentro ou fora da escola; o Decreto nº 91.145/85, também a Lei nº 8.490/92, ambos credenciam o fazer do Ministério do Meio Ambiente, com complementaridade. Ainda a Lei 9597/99, que indica o alcance pelo Estado de uma lei que é a base, para buscar a sustentabilidade ambiental o Brasil. Chegando à criação do Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA. O quantitativo de documentos gerados ao longo do tempo, traduzem também discussões e ajustes; priorização de ideias, abandono de outras; consensos, duelos. Foram responsáveis ainda, por definir um conceito de EA, na versão brasileira. Ele, o conceito, está registrado no site do MMA, sendo na verdade conceitos de alguns teóricos, mais proeminentes no Brasil, que conversam e que seus posicionamentos nem sempre são congruentes. A EA no Brasil assume a forma desses embates e diálogos. No campo da prática procura o caminho da transversalidade, da ebulição

de informações sobre o espaço natural e dos projetos, que tentam gerar produtos. Sua pedagogia oficial deve ser crítica. Mobiliza a interação de grupo sociais com suas questões ambientais regionais.

O ProNEA estabelece marcos para educadores ambientais, marcos legais e normativos. Sua criação tem como linha de ação os espaços Não Formais de ensino, permitindo a aplicação de um fazer cuja metodologia é própria dos espaços Formais, adaptada. Ele é um documento, reeditado de tempo em tempo, de consulta pública, que agrega pareceres da sociedade civil e de educador e educadora ambiental, na busca de ações efetivas e eficientes para os variados problemas ambientais que persistem.

O Programa Nacional de Educação Ambiental é coordenado pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade - ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política - ao desenvolvimento do País, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições ao longo prazo. (MMA, ProNEA, 3ª edição)

Busca integrar as demandas das comunidades, direcionamento de verbas e o complexo de diretrizes legais, aliando-as a Política Nacional de Educação Ambiental.

4 | EDUCOMUNICAÇÃO, PENSAMENTO CRÍTICO E TRANSVERSALIDADE

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.”(Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art 1º)

Ao considerar o significado em dicionários da palavra política, temos que uma ação política seria uma prática para oferecer um direcionamento, cercar, criar limites, conter. Permanecendo nessa linha de pensamento então, as especificidades do Brasil inferem, que as políticas pensadas geram grandes esforços de execução. População absoluta expressiva, de diferentes cultura e paisagens ricamente biodiversas. Fazer uma política pública para todo o país, trazendo soluções às questões socioambientais, sem ferir a individualidade de cada ecossistema brasileiro e com resultados satisfatórios. A Educomunicação é um mecanismo metodológico na tentativa de atender as particularidades geográficas do espaço brasileiro, sem ferir a intenção de gestão ambiental do Estado como um todo. O termo e seu conceito já eram conhecidos desde 1970. Aqui, esse conceito foi sublimado da Rio-92, tido como potencial possibilidade, dada a emergência de alcance na direção dos problemas ambientais que difamavam o país. Na primeira edição do texto do

ProNEA em 2005, já aparece a Educomunicação. Traduzindo, compreendamos o seguinte: em um país continental como o Brasil, como fazer para comunicar, uma gama de informações urgentes? A resposta, a Educomunicação, sendo um conjunto práticas pensadas para formar e desenvolver ecossistemas comunicativos. Um desses espaços comunicativos está materializado nas Salas Verdes, entre outros. Portanto, além de prestar contas pelo o que fora acordado em reuniões internacionais, era preciso tirar do papel sua política de gestão de território, via EA. O público alvo certamente a população em condição de vulnerabilidade ambiental. A intenção de criar elos de comunicação, difundir largamente um tipo de conhecimento entendido com fundamental formar/engajar cidadãos responsáveis por suas intervenções cotidianas no meio ambiente. A Priore, houve uma considerável disseminação de conceitos-chaves da ecologia. A Educomunicação é um conceito adaptado para a EA, carrega em sentido ontológico, o conceito de ecossistema. Seria uma espécie de ecossistema da comunicação e para manter vivo e saudável o sistema, basta nutri-lo. O MMA começa a difundir a partir de 2008 então, o conceito de Educomunicação Socioambiental.

A comunicação que usa todo recurso tecnológico disponível para disseminar o conhecimento acumulado na compreensão do ambiente humano, não pode ser vista como algo negativo. Claro, pensaríamos assim se não presenciássemos desperdícios de recursos materiais; imperícias; pouca qualificação em comunidades locais para gestão dos conflitos. Não é uma regra tal fato, mas ocorre mais que deveria.

Aspecto ainda da literatura da EA causador de debates demorados e inflamados é o diretamente ligado ao motivo pelo qual ela existe. O desenvolvimento econômico desejado com o industrialismo, desconsiderava totalmente a natureza e o homem em suas essências. O Brasil, pelo mesmo objetivo dos demais países, desmatou, poluiu, intoxicou, explorou, deu acesso as grandes empresas, mudou padrões. O desenvolvimento econômico chegou plenamente para alguns países capitalistas, apresentou-se incompleto para outros, havendo ainda um grupo, que sequer teve capital para iniciar o processo. Deste evento surge a dicotomia do desenvolvimento econômico e surgem os problemas ambientais também. Encontros internacionais com chefes de Estados economicamente desenvolvido, após a década de 1970 passaram a ser comuns, já com entendimento de que o modelo de desenvolvimento praticado até ali, não é sustentável. Para citar apenas duas posições antagônicas, há pleito de uma educação ambiental apenas para não exaurir os recursos naturais e outro, uma educação ambiental emancipadora, crítica, que traga para o debate o consumismo, a exploração de pessoas o risco ambiental.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar,

ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus achados (...) daquela que o levasse a procura da verdade em comum. (FREIRE, 1967, p.97)

Concluindo esta parte, os espaços de formação e as escolas, precisam parrear suas pedagogias a filosofia da EA que acreditam, uma formação aos atores sociais que estarão envolvidos é necessário que anteceda a ação. Esse espaço precisará escolher seus textos problematizadores, pensando em temas como trabalho, recursos naturais, dinheiro, indústria, solo, agricultura, e muitos outros, que como esses, construíram a vida que a sociedade mundial tem hoje. Ecologia é um tema também, mas não o mais importante, por isso, projetos em EA são interdisciplinares. Transdisciplinares pela necessidade de maior apropriação de ideias, das mais variadas Ciências, do senso comum, da filosofia. Oportunizando experimentar linguagens diversas, propiciando consciência e aprendizagem significativa.

5 | SALA VERDE: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

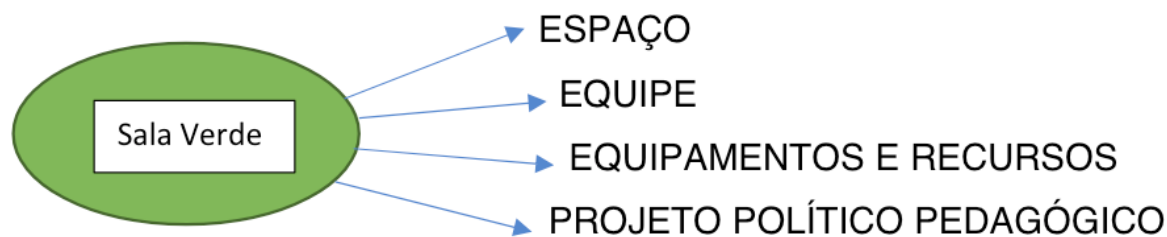
A Sala Verde é uma política pública do Ministério do Meio Ambiente, fomentada pela Linha de Ação Educomunicação do ProNEA. Ligada ao Departamento de Educação Ambiental – DEA e a Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental – SAIC, em conformidade com a Política Nacional de Educação Ambiental, instituídas a partir do ano 2000. Idealizada como um espaço de Educação Ambiental e de possibilidades de interações entre atores sociais engajados com as questões emergentes da relação sociedade e meio ambiente, em uma área geográfica específica.

Sala Verde é um espaço dedicado ao desenvolvimento de atividades de caráter educacional voltadas à temática socioambiental e cultural, que visam contribuir e estimular a discussão crítica, a organização e o pacto social, o fortalecimento de identidades grupais, levando à formação de cidadãos mais informados, participativos e dedicados ao processo de construção de sociedades sustentáveis (MMA-SAIC-DEA, 2017, p.1)

Local, a Priore, criado para o exercício dinâmico da EA em espaços Não Formais. Seu propósito está pautado na necessidade de se espalhar pelo Brasil centros de referências, que disponibilizem materiais diversos. Quando foi pensada, tinha caráter de biblioteca verde, para atender uma demanda que crescia de entidades e grupos organizados que procuravam o MMA para conseguir publicações, e assim, cientificar seus fazeres.

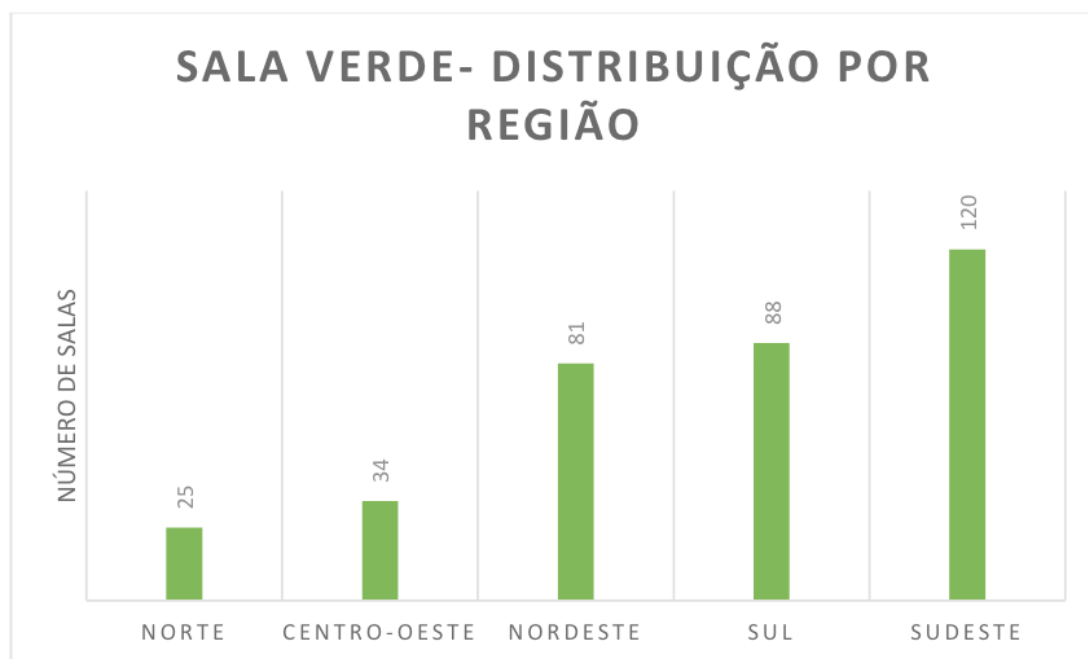
As Salas Verdes recebem a chancela do MMA_SAIC_DEA ao responderem a chamada pública e se submeter a seleção.

Os quatro elementos fundamentais das Salas Verdes



FONTE: MMA-SAIC-DEA

A Sala Verde é um ponto referencial criado para desenvolver a Educomunicação, já na seleção precisa construir um documento, que suficientemente a apresente como delimitadora de projetos, envolvimento com a comunidade local, sendo para essa, referência. Sempre está ligada a um ecossistema específico e ao mesmo tempo, uma situação-problema que envolva a população local, logo, cada Sala Verde é única. Até 2018 pelas macrorregiões brasileiras, estavam assim distribuídas as Salas Verdes:



Fonte: MMA-2018

5.1 Sala Verde Tapinhoã

A Prefeitura de Mesquita, RJ instituiu no ano de 2009 uma Política Municipal de Educação Ambiental, aumentando assim a demanda de tarefas da Sala Verde Tapinhoã, no mesmo município. A Tapinhoã recebeu o selo de Sala Verde em 2006, por ocasião da chamada pública para novas salas, mas a dinâmica de atendimento e suporte nos assuntos do meio ambiente, já existia. A equipe era uma referência de EA na cidade, desenvolvendo atendimentos aos catadores de resíduos sólidos

do município, prestando-lhes formação e serviços afins. Tanto o espaço, quanto os técnicos/ educadores ambientais são vinculados a Mesquita.

No dia 12 de abril de 2018 visitamos a Sala Verde Tapinhoã, sendo possível fazer melhor análise. O espaço físico ocupado tem entre 50- 60 metros quadrados, uma casa adaptada. Funcionando no mesmo lugar um outro segmento público, de secretaria diferente- Cultura. São ao todo três funcionárias: uma técnica em controle ambiental- IFRJ, uma gestora ambiental e uma educadora física, as duas primeiras mais antigas, mas todas plenamente envolvidas com a organização, capacitação, representação e demandas da Sala.

A Sala Verde é um ambiente direcionado a propagação de atividades de caráter educacional, voltado a assunto socioambiental e cultural, que objetivam contribuição e estimulação de discussões críticas, a organização e o pacto social e o fortalecimento de identidades grupais, garantindo a formação de cidadãos, mais informação, participação e dedicação para com o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. (PPP- Sala Verde Tapinhoã- 2018).

O prédio onde funciona a Sala Verde fica em local de fácil acesso, é uma construção antiga, com farta condução e comércio, próximo à sede da Prefeitura da Cidade. O espaço é o Centro de Educação e Justiça Ambiental- CEJA. Possuem condição (espaço físico) para receber grupos de formação, acervo e materiais para funcionamento adequado, com computadores e demais recursos tecnológicos, por exemplo. Estão preparados para uma aula ou palestra no local ou fora.

Com a instituição da Política de EA no município, o trabalho que era pensado para a multiplicação de saberes aos grupos específicos na comunidade, teve que incluir também as escolas da região. A partir daí seu Projeto Político Pedagógico- PPP dispôs o atendimento também a esse público, sem incluir para isso algum outro profissional da esfera da educação Formal, como um pedagogo, ou professor.

A Sala Verde de Mesquita, RJ inicialmente teve justificada sua adesão ao Programa de Governo Federal, por duas razões principais: a emergência do poder público local assumir a gestão de coleta seletiva, intervindo com formação para os catadores de resíduos sólidos na cidade, possibilitando inclusive a oficialização de uma cooperativa de catadores. A segunda, por abrigar dois mil duzentos e sessenta e quatro hectares de uma Área Proteção Ambiental em área de divisa com outros três municípios- Nova Iguaçu, Nilópolis e Rio de Janeiro do ecossistema de Mata Atlântica. As pessoas são parte do meio ambiente, nele buscarão a sobrevivência, logo, tudo vira recurso. A biodiversidade da floresta em questão, fica, portanto, vulnerável a densa população, com variados indicadores socioeconômicos desfavoráveis nesse município da Baixada Fluminense. Não havendo intervenção do poder público, segue a degradação. Jacob (2003) atribui a EA a função de criação de novas posturas frente à escassez, novos estilos de vida e nova ética.

A Sala e o CEJA são segmentos complementares de iniciativa local (Mesquita), da Política Municipal de Educação Ambiental, estabelecida pelo Programa Municipal de Educação Ambiental. Envolvidas no Programa o Sistema Municipal de Meio Ambiente- SISMUNA, as instituições educacionais públicas e privadas, a sociedade civil organizada, que dialoga com EA (MESQUITA, 2009, art. 7º). Portanto, com vistas na Educação Formal e Não Formal. Na vigência até a presente data, capacitaram catadores de resíduos sólidos, formaram agentes dentro da própria prefeitura, contribuíram com formação para atores sociais, que buscavam atualização através de cursos e palestras. Seguindo um cronograma próprio, que consta em seu Projeto Político Pedagógico- PPP deram assistência às escolas públicas e privadas (alunos e professores) em suas atividades de EA. Como na V Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo o meio Ambiente. Toda dinâmica para a abordagem das instituições é planejada na Sala. Durante os eventos que promovem ou coparticipam, registram e ao final de cada ano encaminham um relatório ao Ministério do Meio Ambiente, obrigatoriamente.

6 | CONCLUSÃO

A Política Nacional de Educação Ambiental do Brasil tem em si muitas possibilidades, para abrir espaços de emancipação. O Programa Nacional de Educação Ambiental em consonância com ela, traz uma forma de ação e metodologia para o espaço Não Formal próprios da escola. A apropriação do conceito de Educomunicação na educação ambiental, sintetiza muito bem sua estratégia. Ao longo do texto foi abordado o grau de complexidade para difundir uma política de alcance nacional, quando se trata de um país de território gigante, riquíssimo em diversidade biológica e plural em sua gente. A proposta de através da educação ambiental ter uma gestão do território, pode sim encurtar caminhos e formar para cidadania. As Linhas de Ações do ProNEA, apresentada nessa pesquisa apenas a Sala Verde, está estruturada para alcance de tal pleito. Ambiente para proporcionar educação, com circularidade de assuntos socioambientais, oferecidos a populações em situação de vulnerabilidade ambiental. A partir do momento que voluntariamente, mas ao mesmo tempo levados pela necessidade de sobrevivência, pessoas e grupos, procuram as Salas Verdes, para aprender sobre seu ambiente. Por ser ali que vivem, tem motivação suficiente para se apropriar de novos conhecimentos. Em seguida, agir no ambiente de forma a considerar as fragilidades do lugar. E perceber também as potencialidades e, assim, se emancipar. Na prática os homens e mulheres catadores de resíduos sólidos, quando chegam Sala Tapinhoã, em Mesquita buscam alternativas. A abordagem dos educadores ambientais que os acolhem e suas vivências pode entregar soluções prontas, tomadas de outros

lugares e deixá-los ir ou discutir àqueles elementos constitutivos que dão identidade local, conduzindo a reflexão. A proposta dos documentos oficiais é oportunizar pensamento crítico sobre a realidade, proposta essa bastante possível, notada a organização, a estrutura, as contribuições e caminhos interessantes de formação e informações relevantes no próprio site do MMA. A outra ponta desta mesma verdade a Sala, que pode contar com todo esse suporte, mas que terá o formato do município que estiver, melhor, expressa desigualdade, diferença entre os lugares. Colocado aqui como variável nesse processo de EA, não como desvantagem de ação pelas Salas. A diferença corrobora um dado, posto nos documentos que definem as Salas como únicas, a dinâmica de EA, pode começar dessa diferença, portanto, o que é bem interessante do ponto de vista pedagógico. Se fosse um espaço com todo recurso, subtrairia, algumas lições necessárias na EA. Dotado do valor agregado nos seus frequentadores, e carentes da justiça social. Pronto, não há assim, como não acontecer Educação Ambiental nesse lugar. A singularidade dos lugares, suas gentes e a possibilidade de gestão de território através do conhecimento, essa é a proposta de EA, na Política de Educação Ambiental do Brasil, é, a prática de EA, dimensionada na Sala Verde Tapinhoã.

REFERÊNCIAS

MANCINI, A.A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2005. Academia.edu

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional. **Diretrizes Curriculares**. Brasília: 2013.

BRASIL. **Lei nº 9795**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: 1999.

BRASIL. **LDB nº 9394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Decreto nº 91. 145**. Cria o Ministério de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente e dá outras providências. Brasília: 1985.

BRASIL. **Lei nº 8490**. Dispõe sobre a organização da presidência da república e dos ministérios e dá outras providências. Brasília: 1992.

CAPRA, F. **Teias da vida**. Editora Cultrix, 1996.

Ruscheinsky, A. (org.), **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOUREIRO, C. F. B., LAYLARGUES, P. P. e CASTRO, R. S., (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Editora Paz e Terra, RJ, 1967.

JACOB, P. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cad. Pequi., São Paulo, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

MESQUITA. **Lei nº601**. Institui a política municipal de educação ambiental e dá outras providências. Mesquita, RJ. 2009.

MESQUITA. **Projeto Político Pedagógico- PPP**. Centro de Justiça Ambiental- CEJA, RJ, 2018.

SORRENTINO, M. **Educação Ambiental como política pública**. In Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, p. 285-299, maio/agosto, 2005.

SER JOVEM E VIVER A JUVENTUDE NO CAMPO: DIÁLOGOS INSURGENTES

Data de aceite: 31/01/2020

Delson Miranda Santos

Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação da Emil Brunner World University (EBWU). Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. [HTTP://lattes.cnpq.br/2219035750791144](http://lattes.cnpq.br/2219035750791144)

Jurandir de Almeida Araújo

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação e da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) pela Justiça Social (Abrapps). Professor do curso de Pedagogia da Fundação Visconde de Cairu (FVC) e do curso de Pedagogia EAD/UNEB. [HTTP://lattes.cnpq.br/0812510214840042](http://lattes.cnpq.br/0812510214840042)

Deyse Luciano de Jesus Santos

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Professora da Rede Estadual da Bahia, da Faculdade Maurício de Nassau. [HTTP://lattes.cnpq.br/9534165939509903](http://lattes.cnpq.br/9534165939509903)

que envolvem os modos de vida dos jovens que vivem no campo. Assim, este artigo tem como objetivo tecer uma análise crítica reflexiva acerca de como é a vida no campo para os jovens que nele vive. Ancorado na pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida com jovens estudantes de uma escola da zona rural do município de Feira de Santana/Ba. Grosso modo, o estudo revelou que...

Palavras-chave: Juventude. Campo. Relações sociais.

BE YOUNG AND LIVE YOUTH IN THE FIELD: INSURGENT DIALOGUES

ABSTRACT: There are still few studies that focus on the cultural aspects that involve the lifestyle of young people living in the countryside. Thus, this article aims to weave a reflective critical analysis of what life is like in the countryside for the young people living in it. Anchored in the research of qualitative approach developed with young students from a rural school in the municipality of Feira de Santana / Ba. Roughly speaking, the study revealed that ...

KEYWORDS: Youth. Field. Social relationships.

RESUMO: Ainda são poucos os estudos que têm como foco central os aspectos culturais

Falar em identidade e saberes na roça é compreender um tempo de mudanças no qual o moderno pode conviver com o tradicional, uma realidade que permite que diferentes temporalidades ocupem o mesmo espaço e possam ser vivenciadas concomitantemente pelos sujeitos.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Os estudos sobre juventude por muito tempo enfocava apenas os jovens urbanos, da mesma forma as políticas públicas voltadas para esse segmento da sociedade. Com isso, os jovens do campo permaneciam invisíveis no campo da pesquisa acadêmica e das políticas públicas para a juventude. Jovens esses que diante da invisibilidade e, principalmente, da baixa expectativa de terem melhores condições de vida são impulsionados a migrarem para os grandes centros urbanos em busca de melhores condições de sobrevivência, acreditando que na cidade as oportunidades serão maiores e melhores. Conforme os estudos de Oliveira, Rabello e Feliciano (2014, p. 147) “[...] de um total de 8,2 milhões de jovens rurais, 2,3 milhões vivem em situação de miséria, com renda mensal de 70 reais ou menos.” Uma realidade que não tem se modificado.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015), a maior parte da população brasileira, 84,72%, está concentrada em áreas urbanas, apenas 15,28% vive em áreas rurais. A Região Sudeste é a que apresenta o maior percentual de pessoas vivendo na zona urbana, 93,14%, e a Região Nordeste a que apresenta o maior número de pessoas vivendo na zona rural, 26,88%. Em relação à população jovem, em 2017, a estimativa do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE) era que existiam, no Brasil, 48,5 milhões de jovens entre 15 e 29 anos de idade, e que desse total 21,7% não estava estudando nem trabalhando. Segundo os estudos de Teixeira e Bastos (2019), 84,8% da população jovem brasileira se concentra na cidade e 15,2% na zona rural. Ainda de acordo com o referido autor, de cada cinco jovens que vivem em áreas urbanas um passou parte da infância no campo e depois se mudou para a cidade.

Os jovens que vivem no campo, em sua maioria, são pertencentes a famílias de lavradores de baixa renda. Famílias as quais os pais, geralmente, não são alfabetizados. Muitos deles trabalham na lavoura para ajudar no sustento da família, tendo que dividir o tempo entre os estudos e o trabalho na roça; outros trabalham em casa, ajudando nos afazeres domésticos; tem ainda aqueles que moram na zona rural e trabalham na cidade, indo e vindo todos os dias. A esse respeito, Martins (2007) observa que “o fruto do trabalho que o jovem produz é repartido para a reprodução familiar, sobrando a ele às vezes apenas a parte que garante suas formas de lazer.” Existe também uma pequena minoria, que são filhos de famílias abastardas, isto é, filhos de fazendeiros ou de empresários do agronegócio.

Portanto, como nos chama a atenção Martins (2007, p. 253):

Mais do que perceber os jovens do campo, é preciso perceber que aí também existem juventudes: jovens sem-terra, jovens indígenas, jovens filhos de pequenos agricultores, jovens mulheres, jovens homens etc. Mas considera-se, principalmente a necessidade de perceber que esses jovens na sua grande maioria são jovens da classe trabalhadora.

Jovens que, às vezes, convivem e dividem os mesmos espaços, interagindo, convergindo e divergindo entre si, aprendendo e ensinando uns aos outros, encontrando-se e se desencontrando diante das suas concepções de mundos. Num tempo espaço em que o moderno e o tradicional fazem parte da vida cotidiana desses jovens. Como pontua Rios (2011), permitindo que diferentes temporalidades ocupem o mesmo espaço e sejam vivenciadas ao mesmo tempo por eles. Engana-se quem pensa que os jovens do campo vivem em um tempo e realidade distante dos jovens da cidade, desconectado do mundo digital.

Contudo, verifica-se que, mesmo vivendo na era da informação e comunicação mediatizada pelos aparatos tecnológicos, as relações sociais entre os jovens do campo, a depender da condição econômica e ou da localização geográfica em que estão inseridos, acaba que, por vezes, limitadas. O fato de muitos estarem conectados com o mundo digital, que lhes proporciona acesso a espaços diversos, interagir com várias pessoas, quase sempre, essas experiências se resumem ao mundo virtual, visto que são poucas as oportunidades de sair da localidade onde mora. O uso de aparatos tecnológicos como celulares, notebooks, smartphones e tablets, é comum no meio rural, no entanto, a dificuldade maior em relação à inclusão digital, provavelmente, seja a condição econômica e o fato de que os sinais das operadoras de telefonia, em muitas localidades, não são frequentes.

Para Barcellos (2017, p. 151):

[...] a questão da juventude no contexto rural brasileiro historicamente perpassa a vivência de aspectos como a restrição de acesso a bens e serviços em um espaço socialmente desigual, tensionado de forma geral por questões como a expansão das monoculturas vinculadas ao agronegócio, ao êxodo rural e a concentração fundiária.

Dito isto, e a partir da compreensão de que vivemos concatenados com diversas juventudes, cada uma com seus padrões, especificidades, com seus modos de ser e de agir, seus medos e suas crenças, nos questionamos: quem são mesmo os jovens do campo? O que pensam? O que fazem? Como é a vida do jovem no campo? Esse conjunto de questionamentos nos direcionou no desenvolvimento deste estudo que tem como objetivo tecer uma análise crítica reflexiva acerca de como é a vida no campo para os jovens que nele vive.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa em andamento que aborda educação do e no campo a partir das expectativas dos estudantes de uma escola da zona rural

do município de Feira de Santana/Ba. Metodologicamente ancorada na pesquisa de campo de abordagem social qualitativa, uma vez que tem o ambiente natural onde a problemática acontece como fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador como principal agente (MINAYO, 2012). Ressaltando que os dados aqui apresentados são resultados das observações, conversas informais e de uma roda de conversa onde discutimos com os estudantes, da escola pesquisada, sobre como é viver e ser jovem no campo.

É importante observar que buscamos cumprir com as exigências do Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (SISNEP) e com o que está posto na Resolução 196/96 que orienta que pesquisa com menores de idade se deve “cumprir as exigências do consentimento esclarecido, através dos representantes legais”. Assim, foram tomados todos os cuidados éticos para preservar a identidade dos estudantes, identificando-os com nomes fictícios, e autorizações dos pais/responsáveis que ciente do que se trata o estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) autorizando a participação do menor na pesquisa.

A vida no campo

Quando falamos da vida no campo nos vem logo à mente a imagem bucólica que as pessoas a partir do senso comum costumam fazer: as grandes caminhadas, andar a cavalo, desenvolver trabalhos braçais, se movimentar o tempo todo com atividades que “garantem as pessoas do campo uma melhor forma física”. Assim, na visão da sociedade urbana a vida no campo é caracterizada pelo contato com a natureza, pela liberdade, pelo ar puro, pelo viver harmonioso, que embora diferente da vida na cidade, a vida no campo ocorre de forma dinâmica, conectada com os avanços tecnológicos, mas, mantendo a visão de uma sociedade tradicional.

Quando são pensados tais avanços, uma discussão importante se dá a partir da chegada do agronegócio e das tecnologias digitais no campo, que alteraram de maneira significativa a rotina dos sujeitos. Nesse aspecto, quando nos deparamos com os dados da pesquisa, segundo nos relata um aluno, “a vida aqui já foi muito boa! Infelizmente temos os problemas chegando. A zona rural está se urbanizando, na alimentação, nas estradas, nas casas. Cada vez mais está perdendo as árvores e se tornando cidade.” (CÁTIA, 16 anos, roda de conversa, 2019). Ou seja, na visão de nossa colaboradora da pesquisa, o desenvolvimento é necessário, mas com ele vêm os problemas e as pessoas começam a relatar os desconfortos daí decorrentes.

A pesquisa nos apontou que nos dias atuais, grande parte da população do campo não vive mais da lavoura, a própria condição climática também vem afastando os sujeitos do campo da lida com a terra, se ocupando com o trabalho em pequenos

comércios instalados nos lugarejos, em escolas, postos de saúde. Alguns vão para os grandes centros urbanos em busca de independência financeira e melhores condições de vida. Atividades estas que os aproximam um pouco da dinâmica da vida urbana.

Assim as principais mudanças no cotidiano da vida do campo, se dá sobretudo, no que diz respeito à alimentação. O acesso a produtos saudáveis, plantados e colhidos nas próprias casas, sem o uso de agrotóxicos, tem sido substituído pelos alimentos quimicamente modificados. Os enlatados, as comidas prontas, os produtos industrializados, hoje fazem parte da comida servida nas mesas dos moradores da zona rural. As relações do campo, na lida com a terra, também passaram por transformações significativas, mas, nossos interlocutores relatam que ainda é possível verificar alguns antigos costumes.

A esse respeito, nossos interlocutores relatam que:

Hoje a vida na zona rural ainda mantém os padrões antigos de lavrar a terra, mas com os benefícios chegados como o transporte, educação, tecnologia, mesmo não sendo tão bom, facilitou a permanência no local. Hoje já trabalho, estudo e tenho moradia, sou beneficiada como outra pessoa da zona urbana. (JOANA, 17 anos, roda de conversa, 2019)

Muitas pessoas convivem com essa realidade de buscar seus sustentos através do plantio, e a utilização de maquinários em suas atividades, o conhecimento de novas técnicas agrícolas, assim como o uso de veículos motorizados para fazer o transporte pessoal, do material de trabalho e dos produtos produzidos, vem contribuindo para melhoria da lida no campo, que em alguns casos serve como motivação para suas permanências no campo. Outro fator significativo para suas vidas têm sido as novas oportunidades de trabalho que surgem no meio rural, fator este, que como evidencia a aluna acima, que os beneficiam como aos cidadãos urbanos.

Mas, apesar disso, hoje os jovens do campo buscam, para além das atividades na lavoura, outras atividades que lhes deem mais renda e que assim possam garantir seu sustento, diversão, estudo e a oportunidade de ir para as grandes metrópoles. E, assim, aquela rotina natural e dinâmica se consolida num outro mundo de compensações e equiparações devido à falta de atividades ou até mesmo o excesso que podem ocasionar em doenças, stress, consumismo, entre outras causas. Na concepção dos jovens interlocutores da pesquisa:

A vida no campo é boa, porém penso em trabalhar e não queria trabalhar na roça, fico sem opção, talvez tenha que ir para cidade. (MARCIA, 18 anos, roda de conversa, 2019)

Eu não quero continuar morando na zona rural, só quero vir nos finais de semana e aproveitar tudo que tem de bom aqui. (RUI, 15 anos, roda de conversa, 2019)

[...] minha vida é estudar, cuidar dos meus irmãos, plantar, colher, criar animais, fazer tudo que aprendi com meus pais. (JORGE, 19 anos, roda de conversa, 2019)

Como podemos perceber as possibilidades de inserção no mercado de trabalho na zona rural, ainda são poucas, e, muitos acabam vivendo da lida com a terra. A esse respeito, Oliveira, Rabello e Feliciano (2014, p. 147) observam que:

A questão não está no fato de sair ou ficar, mas os motivos que os levam sair ou ficar, pois, a luta pela terra é uma das bandeiras, estes jovens são sujeitos que podem lutar pela transformação social, desde que a comunidade onde se inserem ofereça base e formação social e política.

Nesse contexto, a escola que poderia ser um espaço de formação dos jovens do campo para permanecerem no campo, ao contrário parece formar para a saída destes do campo. Como enfatiza uma aluna, “o ensino aqui é muito básico, somos privados de várias coisas.” (MORENA, 16 anos, roda de conversa, 2019). O educando carece de novos saberes que lhes ajudem a dar continuidade em seu processo de desenvolvimento bem como que lhes sirvam de alicerces para a vida cotidiana. Desta forma, os conteúdos trabalhados na escola precisam ser interessantes e significativos para o corpo discente.

Infelizmente a educação no campo ainda vem sendo oferecida em condições precárias em diversos lugares, em alguns até mesmo não existe. O que requer das pessoas que tem interesse em estudar e, não estão nas cedas dos lugarejos, que se desloquem por caminhos, muitas vezes de difícil acesso, até que cheguem a lugares que lhes oportunizem melhores condições de chegar à escola. Isso também vem contribuindo para a mudança na vida na zona rural e o abandono do lugar. Como nos revela um aluno, “é muito chato com um certo tempo ter que ir para a zona urbana estudar.” (MARIO, 16 anos, roda de conversa, 2019). Ou seja, os alunos que querem dar continuidade aos estudos, ao concluírem os anos iniciais do ensino fundamental, precisam sair para a cidade, visto que na maioria dos distritos as escolas só ofertam até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Destarte, o grande problema enfrentado por esses jovens, além da distância entre a sua casa e a escola, se dá na adaptação a essa nova realidade. Há uma distância cultural perceptível entre os jovens do campo e da cidade, onde os primeiros, dependendo da situação sofrem preconceito e bullying, e, na maioria das vezes são situações naturalizadas que uma vez não assimiladas pelos alunos do campo, podem contribuir para a evasão escolar.

Um dos fatores apontados pelos alunos colaboradores da pesquisa, se dá ao problema enfrentado no campo da saúde, que também é outro fator de desestímulo pela vida no campo. A falta de atendimentos médicos e a não existência de profissionais que possa garantir este atendimento com frequência, se tornando

assim, um estímulo para a busca de melhores condições de vida em outros lugares. Segundo relatam, ao terem necessidade de cuidados com a saúde:

Não tem disponibilidade de farmácia, hospital e restaurantes. (CLAUDIA, 15 anos, roda de conversa, 2019)

Quando tem necessidade de comprar coisas e remédios tem que ir para lugar longe. (KAREN, 15 anos, roda de conversa, 2019)

No entanto, mesmo com todos os percalços, os alunos apontaram que ainda se vive uma vida mais tranquila no campo, onde eles apostam que as relações ainda são amistosas. A esse respeito, os jovens nos relatam que em se tratando do espaço em que convivem:

É muito bom ter alguém para conversar e se distrair quando não tenho nada pra fazer em casa. (NATI, 15 anos, roda de conversa, 2019)

A vida é boa, estou mais próximo das pessoas e posso ajudar a quem tem necessidade. (ROBSON, 15 anos, roda de conversa, 2019)

A vida aqui no distrito é boa porque é bem sossegada, Deus me livre de ir para a cidade morar. (CÁTIA, 16 anos, roda de conversa, 2019)

Fica evidente nas falas acima que o respeito, a consideração e a gentileza entre as pessoas ainda são características presente e marcante na vida no campo. No entanto, é preciso ressaltar que estamos tratando de um espaço e tempo específico a uma comunidade rural, onde os mesmos interagem de modo significativo na maioria das vezes no ambiente escolar.

Os dados revelam ainda a necessidade de compartilhar do ser humano, pois não se vive sozinho e em algum momento, por algum motivo se faz necessário a relação do eu com o outro e com o meio que os cercam. Contudo, mesmo conscientes dos benefícios e importância da natureza para a vida e da necessidade de preservação, o desmatamento, a ambição, o agronegócio, os avanços tecnológicos chegam à zona rural e aqueles momentos aproveitados sem stress e agonias são trocados pela correria, agitação, à hora marcada e assim as intempéries, sonhos, conquistas e infortúnios da vida modernizada da zona urbana passam a descaracterizar e integrar-se à vida rural.

No atual momento, o agronegócio tem sido um grande demarcador capitalista dentro da zona rural, a sua inserção juntamente com a tecnologia está cada vez maior nos espaços, retirando os indivíduos do trabalho com a terra transformando-os em trabalhadores que venham a atender às necessidades funcionais das empresas. Os grandes empresários não estão preocupados com as necessidades dos indivíduos, esses ainda são vistos como mão de obra barata e de fácil manipulação, se não

conseguem atender aos desejos e objetivos do mundo capitalista, são excluídos do processo. Como observa Neto (2015, p. 25) precisamos observar a influência do agronegócio no campo:

No projeto político, social e econômico do agronegócio, encontram-se as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. Porém, conta com o apoio da grande mídia, de muitos intelectuais, de políticos e de governos conservadores e são, muitas vezes, apresentados como sinônimo de “eficiência e de produtividade”. Por outro, lado no projeto camponês, trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências. São considerados pelos defensores do agronegócio como ineficientes para os padrões de produto capitalista.

São essas possibilidades de vida que estão chegando aos jovens do campo. As oportunidades de emprego lhes são dadas, transformam-lhes em trabalhadores operacionais, com o objetivo de atenderem as demandas das fábricas, treinando-os para o manuseio das máquinas, aproveitando o contingente desempregado, ampliando os espaços de terra explorados e causando danos ao meio natural, contrapondo a tudo que o campesino praticava, além de lhes tirar da luta por terra, mas é através dessas oportunidades que eles estão se constituindo enquanto sujeitos.

O ser jovem no campo

A juventude tem sido concebida como uma fase de transformações, na qual se espera mudanças para lidar com os desafios e responsabilidades da vida futura, por conseguinte, a sua inserção social. Inseridos nesse contexto de falta de suportes e oportunidades o que se esperar desses jovens? Sabemos que muitos deles logo cedo assumem responsabilidades que supostamente seriam de adultos, para as quais deveriam estar sendo preparados para o exercício.

Para Martins (2007, p. 239):

A concepção mais comum dada à juventude é aquela que a considera como uma fase de vida, um período no qual se processam transformações importantes na vida dos indivíduos. É também considerada a faixa etária em que os indivíduos estariam mais propensos a mudanças e desafios e, portanto, mais próximos de comportamentos rebeldes e perigosos.

Como bem nos evidencia a autora acima citada, percebemos a vulnerabilidade dos indivíduos do campo aos perigos que os impeçam de se preparar para a vida futura, e nesses casos é comum tomarmos como parâmetros positivos as experiências das gerações passadas e querer que os jovens reproduzam os mesmos atos; esquecemos nesse momento, sua história, cultura, lugar, ou seja, a realidade vivida

por cada um, bem como o seu poder de decisão. Parece esquecermos que, mesmo vivendo em espaços semelhantes, os indivíduos podem ter experiências diferentes e assim divergirem de comportamentos o que poderíamos aqui conceituar de diversas juventudes, o que torna ainda mais complicado estabelecer conceitos sobre eles e atitudes esperadas pelos mesmos. Como pontua Abramo (1997, p. 29):

Como a juventude é pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajustes aos papéis adultos, são as falhas nesse desenvolvimento e ajuste que se constituem em temas de preocupação social. É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social.

Diante desta reflexão nos incursiona a pensar os jovens como sujeitos de direitos e de oportunidades, na garantia desta formação e a quem compete às mesmas. Não cabe aqui atribuir-lhes culpas pelos desvios de comportamentos esperados, uma vez que, como a autora nos revela que são as falhas nesse desenvolvimento de ações e ajustes que devem estar em evidencia e precisam ser corrigidas para que não continuemos a ver os jovens como “perigosos para a sociedade, como delinquentes, desocupados e rebeldes.” (ABRAMO, 1997, p. 29)

Ainda de acordo com a autora supracitada, os jovens, sejam eles da cidade ou do campo, que já exercem atividades laborais, não seriam considerados jovens visto que nessa etapa da vida deveriam estar dispensando seus “tempos nos estudos e preparação”, ao invés de estarem exercendo atividades de adultos. (ABRAMO, 1997, p. 29) Observamos aí algumas desigualdades e diferenças nas possibilidades de vida e desenvolvimento entre os jovens, onde os não trabalhadores teriam mais tempo para se dedicarem aos seus processos de formação, e, os jovens trabalhadores por suas vezes tempos menores. A esse respeito vejamos o que nos revela Martins:

Ora, se a juventude se define como um período de moratória social, então seriam jovens somente aqueles que pudessem nesse período de sua vida se dedicar apenas aos estudos. Os jovens das classes trabalhadoras do campo e da cidade já envoltos com as atividades vinculadas ao trabalho, provavelmente não seriam considerados jovens, tendo que assumir as responsabilidades adultas desde cedo. Portanto, o “tempo de preparação”, “tempo de estudo” para esses jovens inexistiria ou existiria parcialmente, pois teria que ser dividido com o trabalho. (MARTINS, 2014, p. 241)

No campo, os sujeitos começam a sua vida trabalhista logo cedo, e de um modo geral, tudo, acontecia em torno da família. Como nos relata um aluno, “aqui é muito bom desde cedo à gente aprende a trabalhar”. (JOÃO, 16 anos, roda de conversa, 2019) Essa afirmativa vem corroborar com a discussão e mostrar que as oportunidades para os indivíduos do campo acabam sendo limitadas. Eles apontam

também que pela falta de tempo disponível, por terem que ajudar na lida da terra e/ou com os trabalhos domésticos, estes perdem a chance de viver a juventude. Ainda assim, eles se dividem entre o ficar e o sair do campo, um conflito presente em muitas falas da roda de conversa. Conforme nos relataram os jovens interlocutores da pesquisa,

Ser morador da zona rural é um privilégio para todos nós, vivemos longe de barulhos e de poluição. Em outros tempos era motivo de vergonha, pois as famílias levavam uma vida de trabalho árduo, de sol a sol, lavrando a terra, plantando e colhendo para poder ter o pão de cada dia, era muito difícil, eu mesmo que não quero mais isso. (DAVID, 15 anos, roda de conversa, 2019)

A vida é um pouco diferente aqui na roça porque nós adolescentes não temos muita opção de escolhas de nada, o jeito é ir embora. (RAMON, 15 anos, roda de conversa, 2019)

Essas falas nos revelam uma insatisfação com as dificuldades que a vida lhes oferece, mesmo um deles confessando ser um privilégio morar na zona rural. Mostra o quão é difícil para as pessoas do campo, suprirem suas necessidades, e a obrigação de estarem todos os dias na lida, a fim de assegurar o sustento familiar. Percebemos também que o trabalho não é apenas de uma pessoa, em especial o pai, e sim de todos os membros da família. E que, ainda hoje, sofrem pela falta de melhores condições de vida, com isso grande parte dos jovens têm baixa perspectiva de crescimento e sucesso na zona rural.

Um fato que nos chamou a atenção é que os jovens do campo têm iniciado sua vida sexual e amorosa de forma precoce, sem estarem preparados física e emocionalmente para isso. Como nos relata a aluna à estudante Simone, “preferi me casar logo cedo para me libertar”. (SIMONE, 22 anos, roda de conversa, 2019). Com esta provocação nos argüimos de qual libertação estaria sendo exposta nesse momento, uma vez que dentro de um relacionamento matrimonial, muitas outras obrigações aparecerão, e mais uma vez os jovens podem não estar preparados para assumir esta nova situação apresentada.

Hoje há um distanciamento familiar, as relações passam a ser construídas em outros espaços, individualmente, com outras experiências, outras pessoas e sem muitos vínculos, tornando-as fluidas. Neste contexto, as maneiras e as formas de viver dos jovens do campo tem sofrido modificações nos últimos tempos, muitos não querem mais sobreviver da lida com a terra. Com isso buscam trabalhos informais que lhes garantam o sustento até adquirir um emprego que lhes deem melhores condições de vida.

Um fator bastante questionado pelos jovens interlocutores com a pesquisa é a questão do lazer. São poucas as formas de entretenimento existentes, geralmente buscam diversões na cidade ou aguardam os momentos festivos do lugarejo. Em

seus relatos pontuam que:

Minha casa é meu lazer! Moro longe de todo mundo, fico muito feliz quando tem cavalgadas, culto e festas evangélicas. (CAMILA, 13 anos, roda de conversa, 2019)

Gosto muito da segurança e da paz que temos aqui. Mas quando chega o final de semana não tem nada para ser feito. Tenho dificuldades para me divertir. (SUZY, 15 anos, roda de conversa, 2019)

São poucas as formas de lazer. O bom é as festas tradicionais que temos, nos divertimos e esperamos o ano todo. (PATY, X14 anos, roda de conversa, 2019)

Como podemos perceber a falta de espaços e momentos de lazer é um dos fatores desestimulantes para o jovem, o que se torna mais uma razão para estes pensarem em buscar uma opção de vida melhor em outros lugares. Embora isso pareça contraditório, os jovens do campo afirmam gostar do lugar onde moram. A interação entre eles se dá de forma receptiva e cooperativa.

Apesar de ainda existir o conceito estereotipado, uma representação social das pessoas que vivem no campo, como atrasados e ignorantes, assim como as pessoas da cidade, eles estão conectados com o mundo moderno. No que diz respeito à cultura os jovens do campo são bastante orgulhosos das manifestações culturais dos lugarejos onde moram. Participam efetivamente das festividades, que, geralmente, são esperadas com muita expectativa.

A educação como processo formativo dos jovens do campo

A educação é outro fator que tem melhorado apesar de ainda serem muito pequenos os números de alunos que concluem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Hoje já existe um percentual expressivo de jovens concluindo esses percursos estudantis, o que vem rompendo com aquele velho conceito de que o homem do campo não precisava de conhecimento para trabalhar com a terra. Podemos comprovar isso com a observação e análise nos dados do IBGE (2000 e 2010):

Divisões Territoriais	15 a 29 anos, 2010	15 a 29 anos, 2000
Brasil	2,8	5,8
Brasil – Rural	7,6	15,3

Tabela - Taxa de analfabetismo (%)

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Os dados acima nos revelam que o percentual da população de analfabetos no Brasil diminuiu em 3% de uma pesquisa para outra. E que o percentual da população de analfabetos no Brasil – Rural diminuiu em 7,7 %. Isso nos comprova que a

população está buscando um nível de instrução melhor ao longo dos tempos. Vale ressaltar que os dados acima apurados já sofreram alterações e o próximo censo irá acontecer somente em 2020.

Hoje o jovem carece de conhecimento e estão buscando cada vez mais, ainda que seja longe de sua cidade. O PRONACAMPO foi uma política pública criada com o objetivo de aumentar o acesso à educação ao jovem do campo. Com ela foi criada o Programa do Livro Didático do Campo (PNLD campo), Mais Educação, Escola da Terra, PRONATEC, e a oferta do transporte escolar; os quais foram grandes incentivos para que esses indivíduos dessem continuidade a suas carreiras estudantis.

As modificações na dinâmica da vida no campo repercutem na formação e na condução de vida dos jovens que nele vive. Por esse motivo, faz-se necessário buscar estratégias para ajudar esses jovens em sua formação. De acordo com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), no Diagnóstico da Juventude Rural, muito precisa ser feito e algumas providências já estão sendo tomadas, a exemplo da pesquisa diagnóstica sobre as condições da população jovem residente de áreas rurais no Brasil, que, segundo a referida secretaria, “servirá para embasar o planejamento e a elaboração de ações, projetos e programas específicos para melhorar a vida desses jovens.” (BRASIL, 2018, p. 139) Essa atividade ainda está em andamento, mas acredita-se que com a finalização dessa pesquisa, novas políticas públicas sejam criadas para garantir o desenvolvimento da população jovem da zona rural. Uma vez que são urgentes ações e projetos que contribuam para melhoria na qualidade de vida das pessoas do campo.

Apesar de hoje os índices dos jovens do campo frequentando a escola serem bem maior que no passado, mesmo assim, muitos ainda têm dificuldades de concluir o ensino fundamental, e alguns nem mesmo concluem o ensino médio. A busca pela formação superior também tem aumentado, mas devido ao fator econômico, muitos fazem cursos que lhes deem a condição de pagamentos das mensalidades, muitas vezes fora de suas aptidões e desejos. E isso está também correlacionado com a qualidade da educação que lhes vem sendo ofertada na zona rural, que não lhes propicia condições de pleitearem uma vaga em universidades públicas, devido à grande concorrência pelas vagas. Ressaltando que a oferta do ensino médio e do ensino superior são sempre na cidade.

O fechamento de algumas escolas na zona rural e a necessidade de manter os custos desse deslocamento os afasta do desejo de prosseguir estudando. Muitos são levados a se lançar no mercado de trabalho informal, deixando de lado esse desejo que, certamente, os possibilitaria a outra oportunidade de melhora nas condições de vida. A falta de incentivos bem como de condições de prosseguirem nos estudos os limitam no desenvolvimento intelectual e, por conseguinte, em ascenderem social e economicamente.

Para Bertrand (2018) vamos melhor compreender quem são estes jovens da zona rural analisando as suas relações e vivências com o lugar onde eles vivem. Acrescenta ainda que:

A percepção dos jovens acerca do lugar onde vivem representa uma referência importante para a compreensão do tipo de relação estabelecida entre eles e seu principal campo de relações humanas. É relacionando-se com o seu lugar que o jovem encontra referências importantes para a construção de sua identidade, e de seu modo de vida. (BERTRAND, 2018, p. 133).

Estes indivíduos são pessoas que vislumbram por momentos de socialização, lazer e diversão, conhecimento e educação, através dos quais terão oportunidades de desenvolver novas habilidades e competências para a vida. Momentos estes que acontecem nas praças, escolas, igrejas, bares existentes nos pequenos lugarejos ou nos lugares próximos de suas residências, para aqueles que não moram na sede de seus distritos. E alguns deixam de desfrutar desses eventos: pela distância e falta de acesso, por serem vetados pelos pais, por precauções e até mesmo por medo da violência e a influência do tráfico de drogas, que vem aumentando assustadoramente, na zona rural, mesmo considerando que a vida na zona rural seja tranquila e mais segura. E assim o seu perfil juvenil, a formação de sua identidade, a construção do seu modo de viver, e a relação com o seu mundo estão comprometidos.

Os jovens do campo, como todo ser humano, são influenciados e caracterizados pelos seus fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, culturais. E deste modo determinar quem são esses indivíduos, ou até mesmo quem eles serão, vai depender das relações que veem estabelecendo com a vida que lhes é oferecida e das experiências adquiridas em suas relações com a família, o lugar, com os amigos, com a escola, a religião, e com o tempo de cada um, em fim com todo espaço de convivência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada, a partir dos dados analisados, nos leva a compreensão de como os jovens do campo se reconhecem nesse espaço. Fica transparente a visão que se têm do campo hoje, assim como as vantagens e desvantagens de permanecer ou não morando ali. A realidade vivida por esses sujeitos tem se tornado um grande desafio para os mesmos, o que requer união para lutarem por soluções para suas necessidades e desejos. Verificamos que nas últimas décadas foram bastante intensificadas as lutas por melhoria das condições de vida no campo, o que desencadeou a criação de ações e novas políticas públicas para o campo, contudo estas precisam efetivamente chegar a todos os lugares.

A partir desse enfoque, é possível perceber que a falta de possibilidades e as

dificuldades apresentadas, poderão atravancar a construção de um sentido para vida pelos jovens e adolescentes da zona rural, visto que estes, também, no seu papel de humano, associam o seu desenvolvimento a tudo e a todos ao seu redor. É nesse caminhar que buscamos compreender quem são esses indivíduos!

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5 e 6, p. 26-37, 1997.

BARCELLOS, Sérgio Botton. As políticas públicas para a juventude rural: o Pronaf jovem em debate. **Planejamento e políticas públicas**, n. 48, p. 149-173, jan./jun. 2017.

BERTRAND, Michèle: Da Experiência ao sentido de vida. In: RAMOS, Renata Fomelos d’Azevedo (org.). **Juventude da periferia: do estigma ao modo de vida**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL, Secretaria de Governo. **Os Avanços da Política Nacional de Juventude – 2017/2018**. Brasília: Imprensa Nacional, 2018. Brasil, Secretaria Nacional de Juventude. Disponível em: SNJ_avançosdapolíticanacionaldejuventude_2018%20(3).pdf c Acesso em: 20/08/2019.

IBGE, em <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/index.html?loc=0R&cat=-1,-2,45,46,47,48,128&ind=4699>

MARTINS, S. A. Juventude e juventude do campo: algumas considerações. **Revista Faz Ciência**, v. 9, n. 9, p. 237-256, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NETO, Antonio Júlio de Menezes. **Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa**. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes & MARTINS, Aracy Alves (orgs.). Educação do Campo: desafios para formação de professores. 2. Ed.; 1 reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015. – (Coleção caminhos da Educação do Campo; 1)

OLIVEIRA, Luciano Benini de; RABELLO, Diógenes; FELICIANO, Carlos Alberto. Permanecer ou sair do campo? Um dilema da juventude camponesa. **Revista Pegada**, v. 15, n. 1, p. 136-150, julho, 2014.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: Edufba, 2011.

TEIXEIRA, Mariana Lozzi; BASTOS, Samuel Jonathan de Lima. **Conheça o Sinajuve: SINAJUVE: Sistema Nacional de Juventude/ Secretaria Nacional da Juventude; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia**. Brasília: Ibict, 2019.

SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE FÍSICA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Cristiane Gomes Guimarães

Instituto federal de Minas Gerais

Ouro Preto-Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/4182070339479526>

Suellen Cristina Moraes Marques

Instituto Federal de Minas Gerais

Ouro Preto- Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/4355959045173253>

Renan Júnio Miranda

Instituto federal de Minas Gerais

Ouro Preto-Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/8154348274503671>

Gislayne Elisana Gonçalves

Instituto federal de Minas Gerais

Ouro Preto-Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/8509705846066440>

RESUMO: A pesquisa teve como objetivo investigar e analisar as ferramentas didáticas com aplicações no Ensino de Ciências, tendo como foco a Física, por meio de simulações, a fim de despertar o interesse dos estudantes para a ciência em geral. Os professores de Física têm vivenciado grande dificuldade de aprendizagem, aliado a falta de interesse por partes dos estudantes em geral. Essa falta

de motivação dos estudantes pela disciplina de Física pode ser uma das causas do baixo rendimento escolar. Diante dessa realidade foi desenvolvido uma metodologia de ensino que visa tornar os estudantes mais ativo em seu processo de aprendizagem, para proporcionar o estudo dos conceitos e fenômenos físicos presentes no dia a dia deles, por meio de simuladores, tendo como foco a eletricidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem; PHET; Simulações; Circuitos Elétricos.

COMPUTER SIMULATIONS FOR PHYSICAL TEACHING AND LEARNING

ABSTRACT: The research had the goal to investigate and analyze the didactic tools with applications in science education, focusing on physics, through simulations, in order to arouse the interest of students for science in general. Physics teachers have experienced great learning difficulties, coupled with a lack of interest on the part of students in general. This default of motivation of students for the discipline of physics may be one of the causes of poor school performance. Given this reality, a teaching methodology was developed to make students more active in their learning process, to provide the study of the concepts and physical phenomena present in their daily lives through simulators, focusing on electricity.

KEYWORDS: Teaching and learning; PHET; Simulations; Electric circuits.

INTRODUÇÃO

Há uma preocupação em tornar os conteúdos de Física atraentes e contextualizados, aproximando-os ao cotidiano dos estudantes. Esta ideia é fundamental para a efetiva compreensão dessa ciência, uma vez que a Física está presente em nossa vida, no uso do celular, nos brinquedos, em uma escada rolante, no campo de futebol ou nos computadores. Assim, é imprescindível que haja uma interação entre o ensino dessa disciplina, com as concepções alternativas dos estudantes. Nesse sentido, segundo os PCNs:

Se há uma unanimidade, pelo menos nos planos dos conceitos entre educadores para as Ciências e a Matemática, é quanto à necessidade de se adotarem métodos de aprendizado atrativo e interativo. Os alunos alcançam o aprendizado em um processo complexo, de elaboração pessoal, para o qual o professor e a escola contribuam permitindo ao aluno se comunicar, situar-se em seu grupo, debater sua compreensão, aprender a respeitar e fazer-se respeitar-se; dando ao aluno oportunidade de construir modelos explicativos, linhas de argumentação e instrumentos de investigação e contradições; criando situações em que o aluno é investigado ou desafiado a participar e questionar; valorizando as atividades coletivas que propiciem a discussão e a elaboração conjunta de ideias e de práticas; desenvolvendo atividades, nas quais os alunos devem se sentir desafiado pelo jogo do conhecimento e não somente pelos outros participantes. (BRASIL, 1999, p. 266).

Segundo Lima (1988), “a informação e a comunicação têm alcançado um plano fundamental na vida dos indivíduos. Uma consequência disso é a familiaridade das pessoas, principalmente os jovens, com a utilização do computador em diversos ambientes”.

Segundo os PCN’s, “é inegável que a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar” (BRASIL, 2002, p. 88).

Por isso, percebeu-se a necessidade em introduzir uma metodologia voltada às novas tecnologias como forma de buscar um interesse por parte dos estudantes. Essa metodologia de ensino, por meio de simulações pode ser encarada como um facilitador para o entendimento empírico e teórico dos conteúdos de Física pelos estudantes. Ela tem o objetivo de melhorar a qualidade de ensino nas escolas, de forma a tornar o estudante autor de seu processo de construção de conhecimento.

Sabe-se que o mundo está em constantes mudanças e de maneira muito rápida. Portanto, os estudantes devem se atualizar dessas mudanças buscando analisar as informações obtidas por meio da internet, ao invés de somente decorar o conteúdo e replicá-lo superficialmente.

Portanto torna-se necessário atentar aos grandes desafios da atualidade, no

que se refere à metodologia de ensino, de forma a buscar recursos e ideias para uma construção social do conhecimento, uma vez que o ensino tradicional não desperta a curiosidade do estudante, tão pouco cria possibilidades de atuação do estudante no seu processo de aprendizagem.

Assim, por meio desse trabalho pretendeu-se potencializar ao estudante um maior engajamento no ensino de ciências em geral, a partir de simulações computacionais, como uma poderosa ferramenta didática, a fim de transformar as suas concepções alternativas contextualizadas com o seu cotidiano, em conceitos científicos.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido por quatro pesquisadores que por meio de um roteiro para cada atividade proposta, utilizou-se o software PHET como ferramenta de ensino, para abordar as simulações de circuitos simples, em série, em paralelo e Lei de OHM.

O projeto de pesquisa foi desenvolvido para o público alvo de vinte e três estudantes de uma turma do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual do município de Ouro Preto em MG. Os estudantes interpretaram o conteúdo proposto no roteiro elaborado e executaram a montagem de circuitos elétricos por meio do software PHET. Cada roteiro foi proposto para desenvolver a simulação de circuitos simples, em série, em paralelo e Lei de OHM.

A prática teve como finalidade principal tornar o conteúdo atraente e palpável para o ensino, diminuir a dispersão e garantir a atenção e participação dos alunos envolvidos, bem como auxiliar o professor na abordagem teórica do conteúdo. Os alunos foram devidos em 2 grupos de 8 estudantes e um grupo de 7 estudantes, a fim de se obter uma facilidade na interação dos alunos e foram realizadas gravações das ações executadas pelos grupos. E essas gravações foram reescritas no diário de campo adotado pelos pesquisadores.

Vale mencionar que o software Phet é uma importante ferramenta utilizada para simulações computacionais e obtenções de dados, que abrange diversas áreas do ensino, que possibilita proporcionar uma experiência interativa de aprendizado. O kit de Construção de circuito (AC+DC) utilizado na prática fornece cada componente necessário para montagem dos circuitos elétricos supracitados, o que permite que o conteúdo teórico explicado seja de fácil entendimento para os alunos.

A Tabela 1, refere-se à sequência didática que foi desenvolvida sobre circuitos elétricos através de simulações computacionais, a fim de ajudar o docente a apresentar aos estudantes o conteúdo diferente da forma tradicional de ensino. Por meio desta ação, foi possível fazer com que o aluno se comportasse de forma

mais ativa na construção do conhecimento e assim, possibilitar a compreensão dos fenômenos existentes no conteúdo abordado.

ATIVIDADE	OBJETIVO GERAL	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSO DIDÁTICO
I-Circuito Simples	<ul style="list-style-type: none"> *Descrever os elementos básicos de um circuito simples e verificar seu funcionamento; *Caracterizar a movimentação dos elétrons (corrente elétrica); *Conhecer as propriedades elétricas de vários tipos de materiais. 	<p>Eletricidade; Corrente Elétrica; Tensão; Resistencia.</p>	<p>O aluno foi instruído a usar o simulador de forma ativa e progressivamente será transmitido o conteúdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Quadro e Pincel; *Papel e caneta. *Uso de software PHET; *Simulador.
	<ul style="list-style-type: none"> *Conceituar resistor e resistência; *Enunciar a 1ª Lei de Ohm; *Analisar a 1ª Lei de Ohm; *Calcular resistência elétrica. 	<p>Eletricidade; Corrente Elétrica; Tensão; Resistencia;</p>	<p>Inserção de aspectos físicos do circuito a partir de um modelo virtual de um resistor, que introduziu as grandezas associadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Quadro e Pincel; *Papel e caneta. *Uso de software simulador.
III-Circuito em Série e Paralelo	<ul style="list-style-type: none"> *Aprender a identificar circuitos (série e paralelo). *Compreender as propriedades de cada ligação. *Perceber situações de aplicação do conhecimento físico no seu cotidiano. 	<p>Intensidade da corrente elétrica, tensão, resistores, resistência elétrica, resistência equivalente, queda de tensão.</p>	<p>Através do uso de simuladores foi possível mostrar a diferença dos tipos de circuitos e identificar as vantagens e desvantagens de cada um deles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Quadro e Pincel; *Papel e caneta. *Uso de software simulador PHET.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi desenvolvida uma sequência didática sobre simulações computacionais com foco no conteúdo de circuitos elétricos no laboratório de informática, para que fosse realizada uma pesquisa em relação as novas propostas de ensino dentro da sala de aula.

Ao chegar ao laboratório de informática, foi solicitado aos estudantes que formassem grupos de cinco pessoas, para fomentar uma maior interação entre eles, o que se espera que acarrete em um aprendizado mais ativo com maior participação dos mesmos.

Os estudantes encontraram os computadores já ligados e com o programa de simulador PHET instalado. Primeiramente, o pesquisador 1 apresentou toda equipe que estava participando do desenvolvimento do projeto e explicou como seria

realizada toda a simulação.

Alguns estudantes já conheciam o simulador porque já havia sido desenvolvida outra simulação com o projeto do PIBID nessa mesma escola parceira.

Cada unidade dessa pesquisa foi realizada a partir de uma problematização relacionada ao tema, que visava à criação de argumentos dos estudantes e do próprio professor, bem como o conhecimento dos pré-conceitos dos alunos.

A sequência didática considerava os conhecimentos prévios dos estudantes, já que estava relacionada ao seu cotidiano, para que houvesse uma readequação desse conhecimento por parte dos estudantes e que esse possível interesse pudesse resultar em uma busca por uma aprendizagem mais significativa. Um bom exemplo disso foi quando o Pesquisador 2 pediu para que os estudantes fizessem um paralelo entre um circuito hidráulico (caixa d'água, tubulação, torneira) e o circuito elétrico trabalhado no simulador. Nesse momento, surgiu uma dúvida geral entre os estudantes de todos os grupos.

O pesquisador 3 sugeriu então que eles fizessem alusão a um recipiente cheio de água, e em um lado do recipiente um tubo para escoar a água, e no outro extremo do recipiente um tubo maior. Assim, o pesquisador pergunta em qual dos dois tubos a água vai sair mais rápido e todos os grupos responderam que a água sairia mais rápido no tubo maior. Então, o diálogo entre o pesquisador 3 e o estudante 1 continua como a seguir:

Pesquisador 3: comparem com o aumento da resistência da lâmpada de 10Ω , 20Ω e 30Ω .

Estudante 1: conclui que quanto menor a resistência da lâmpada, maior a intensidade da corrente.

O desenvolvimento desta sequência didática também possibilitou uma maior interação bastante significativa por parte dos estudantes, o que implicou em discussão de resultados mais ricas de informação e conteúdo. Essa interação também é uma forma de se aprender a validar determinadas hipóteses em relação ao conteúdo sobre circuitos elétricos.

As atividades foram organizadas de forma que os estudantes acompanhassem o que os roteiros estavam descrevendo na montagem do circuito no software PHET, que possibilitou a construção e a interação entre eles. Após essa montagem eles responderam as perguntas contidas nos roteiros, através de hipóteses que eles pudessem criar no decorrer da aula. Cada grupo tinha a liberdade de apresentar as explicações e os argumentos teóricos sobre as características e o modo de funcionamento do circuito construído por eles.

Nesse primeiro roteiro sobre circuitos houve um acompanhamento maior dos pesquisadores em relação aos alunos, desde a leitura da introdução até o final da prática de circuito simples, para que os estudantes conseguissem compreender o

que era solicitado.

Logo depois que montaram o circuito simples, os estudantes foram solicitados que colocassem o amperímetro sem contato e o voltímetro, que se encontrava na aba de ferramentas, no local indicado no esquema. Em seguida, mostra-se uma das respostas e sobre os argumentos de um dos grupos que foram captados em um dos áudios e como foi realizada a interação entre os estudantes do grupo e o pesquisador:

Pesquisador 3: o amperímetro sem contato vocês colocaram em cima do fio? Arraste ele e coloquem em cima do fio. O que vocês observam quando ligamos o circuito?

Estudante 4: que tem corrente passando por ali.

Pesquisador 3 e qual o valor da corrente que vocês acharam?

Todos: 0,9

Pesquisador 3 0,90. Se vocês desligarem o circuito o que acontece?

Estudante 3: zera.

Pesquisador 3 aí na questão 1 do roteiro, pedimos para descrever o movimento desses elétrons no circuito quando tá desligado.

Estudante 1: olha que legal! A luz apaga e acende. Será que tem alguma coisa haver com o movimento dos elétrons?

Estudante 2: claro que tem! Coloca isso ai na resposta. Quando tá ligado.

Estudante 1: e quando está desligado coloca o que?

Estudante 2: que fica tudo parado e não acontece nada.

Ao decorrer da prática de circuito simples, conseguiu-se identificar que os grupos se mostravam tão interessados que passaram a desenvolver os roteiros sozinhos. Quando percebeu-se ao final do roteiro de circuito simples, é que alguns dos grupos já estavam desenvolvendo o roteiro de Lei de Ohm.

Portanto, pode-se observar que os alunos se mostraram interessados e satisfeitos em participar de uma aula com as simulações computacionais, sendo que essa aula foi bastante dialogada, de forma que evidenciou o interesse dos alunos em continuar a estudar o assunto e colocar em prática os seus conceitos prévios.

O grupo 2 começou a montagem do circuito sobre a Lei de Ohm. Começaram conversando entre eles, sobre a montagem do circuito. A aplicadora Suellen está auxiliando na montagem. Em todo momento as estudantes conversaram sobre o que precisa ser colocado no circuito (bateria, resistor, etc. e como isso deveria ser realizado), como pode ser visto no diálogo a seguir.

Estudante 1: fala para outra estudante, marcar aqui, voltímetro e amperímetro sem contato. Na bateria, na bateria o voltímetro. Pediu pra colocar na bateria. Coloca em cima de qualquer uma das bolinhas o amperímetro ai. É a mesma coisa. Agora muda a tensão aplicada para 20, 30 vai ser depois, agora é para 30. E a resistência

para 10, já tá assim, então não precisa mudar.

Estudante 3: pode por 30 aqui para ver como que fica?

Pesquisador 2: qual a relação entre a intensidade da corrente e a tensão?

Estudante 3: diretamente proporcional. A corrente quando aumenta, a intensidade aumenta e a resistência é a mesma.

OBSERVAÇÃO: todos os estudantes do grupo nesse momento estão discutindo o que é diretamente proporcional e o que é inversamente proporcional.

E o diálogo segue:

Estudante 3: quando a gente troca os valores da resistência à intensidade diminui. Deu 1, 0,50 e 0,33. Era pra tá aumentando ne? Não? A não, tá certo.

Os alunos pediram ajuda à respeito da conclusão. O que eles deveriam colocar na resposta. A Pesquisador 3 indica que eles coloquem o que eles entenderem sobre os objetivos desse roteiro.

Estudante 2: coloca ai que quanto maior a resistência, menor será a intensidade.

OBSERVAÇÃO: ao final do roteiro sobre a Lei de Ohm, eles concluíram que quando a intensidade da corrente diminui é porque aumentamos a resistência.

Se for considerado o envolvimento que foi proposto na atividade de simulação computacional, no qual os alunos deixam de ser meros expectadores e passam a ser responsáveis pela qualidade da aprendizagem que está sendo desenvolvida em sala de aula, já que os recursos computacionais podem contribuir nesse protagonismo. Desta forma, temos um bom exemplo a seguir:

Em paralelo a esse grupo 2, foi observado que alguns estudantes separaram dos seus grupos e começaram a trabalhar com a simulação fora do roteiro. Eles começaram a criar hipóteses de como o simulador funcionava em relação a fazer um circuito que não estivesse dentro dos padrões. Até que conseguiram colocar fogo no circuito e como estavam conversando e brincando com o simulador, isso chamou a atenção dos outros dois grupos ao lado. Por um momento ficaram observando e fazendo mudanças no circuito. Os pesquisadores passaram a observar o que estava acontecendo e ver como iriam proceder após perceber que o circuito não funcionaria daquela forma. Quando perceberam que os pesquisadores estavam observando, ficaram retraídos, mas, começaram em seguida a debater com os estudantes o porquê que o circuito havia pegado fogo. Eles levantaram hipóteses sobre a bateria, a resistência da lâmpada, sobre a intensidade da corrente. Após algumas tentativas, conseguiram voltar a fazer com que aquele circuito funcionasse da forma correta. Pelo que foi percebido, eles queriam ver até quando conseguiriam aumentar o brilho da lâmpada e quando o circuito, que eles chamavam de chuveiro, haveria de queimar.

No roteiro de circuitos paralelos e em série, os alunos dialogaram sobre a problematização sobre as lâmpadas do pisca-pisca, tal como se segue:

Estudante 1: ah, eu sei que quando uma lâmpada queima algumas queimam

também, mas depois as da frente continuam a funcionar.

Estudante 4: não menina! Quando uma queima as outras queimam também.

Estudante 2: Ah, eu sei que as da nossa casa não funcionam. Risos.

Os estudantes começam a montagem dos circuitos em Série e em Paralelo. O grupo fala sobre a montagem que tem de ser realizado com três lâmpadas cada um e com a mesma resistência. Estão seguindo os passos do roteiro. Neste momento, ocorre o outro diálogo entre pesquisador 3 e estudante 2, 3, 4, citado a seguir:

Pesquisador 3: mostrando a diferença das correntes nos diferentes circuitos. Mostro que quando estão em série a corrente é a mesma e quando estão no circuito em paralelo a corrente é dividida pela quantidade das lâmpadas.

Estudante 3: o que está acontecendo é que está dividindo pra cá e pra lá.

Estudante 2: pega o amperímetro então e coloca ai pra ver o que está acontecendo.

Estudante 3: olha só! Os valores são diferentes, uma corrente vai ter uma intensidade maior que a outra.

Pesquisador 3: agora estou pedindo pra mudar o valor das resistências pra 10, 20 e 30. O que vocês estão observando. Usem o amperímetro e voltímetro no circuito para ver os valores.

Estudante 2: a intensidade aqui é bem menor que a normal e nessa outra a intensidade dividiu.

Estudante 1: a corrente foi maior no resistor de 30 e foi menor no de 10.

Estudante 4: porque que na nossa casa não acontece queda de tensão como nos circuitos em série? Eu não sei não (Risos).

Estudante 3: porque uma lâmpada não depende da outra. Não é não?

Estudante 2: acho que é uai. Se não, se uma lâmpada queimasse as outras iriam queimar também.

OBSERVAÇÃO: os alunos começam a conversar sobre o lanche que será servido após a aplicação das simulações. Significa que eu quero comer. Porque eu vim só pela comida (risos).

Nesse momento, o estudante parece ler as perguntas sem responder nada, enquanto os outros começam a conversar sobre assuntos aleatórios.

A seguir, mostra-se o diálogo entre o pesquisador 3 e os estudantes 1 e 4.

Pesquisador 3 respondendo para outro grupo: aqui tem um valor nesse caminho, quando passa pra esse outro caminho tem outro e aqui outros mais.

Estudante 4: aqui dividiu uai. Aqui tem 10, aqui 20 e aqui 30.

Estudante 1: então! É isso mesmo uai.

Estudante 1: Hoje é quarta? Hoje é quarta?

Estudante 4: enquanto nós estamos fazendo o outro está brincando ali (risos).

Estudante 1: ele não faz nada direito. Não leva nada a sério. Acabou ai?

Estudante 4: acabei.

OBSERVAÇÃO: Nesse momento os alunos do grupo começam a conversar. Falam novamente que só vieram pela comida mesmo. Então o áudio chega ao fim.

Ao final da simulação, o pesquisador 3 fala com os estudantes que eles irão para a parte externa do pavilhão de Física para o lanche e que em seguida será apresentado para eles uma paródia sobre circuitos elétricos.

Apesar de alguns momentos os estudantes dispersarem em conversas fora do conteúdo, pode-se observar que em geral eles participaram de forma significativa em relação à proposta da aula sobre simulação computacional. O que faz com que a aprendizagem seja feita de forma satisfatória e agradável para os alunos, o que a torna significativa.

O desenvolvimento dos roteiros sobre circuitos teve como objetivos que os estudantes conseguissem identificar os elementos existentes em cada circuito e os fenômenos existentes.

O desenvolvimento da simulação ocorreu no laboratório de informática do IFMG, Campus Ouro Preto.

Foram desenvolvidos os roteiros sobre circuito simples, Lei de Ohm, circuitos paralelos e em série.



Figura 1: desenvolvimento das simulações sobre circuitos no laboratório de informática.

Fonte: Autor

Ademais, de acordo com esse trabalho, a metodologia desenvolvida foi de grande aprendizado e satisfação, uma atividade diferente e de um retorno positivo, pois pode-se concluir que foi uma metodologia interessante, gratificante e produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado pode-se observar que a aceitação das atividades desenvolvidas por meio das simulações computacionais, para o estudo de circuitos elétricos foi bem aceita pelos estudantes, já que eles se mostraram bem entusiasmados e motivados.

Pois, houve o envolvimento e a participação dos três grupos analisados na pesquisa. Os áudios revelam um interesse despertado nos estudantes pelo aprendizado e na satisfação por saberem que eles foram agentes do seu conhecimento. Pois, foi possível observar que a compreensão do conteúdo de circuitos elétricos através das simulações foi satisfatória.

Portanto, a pesquisa recomenda que na área de Ciências em geral, tendo como foco a Física, que possa ser mais utilizada pelos docentes às novas tecnologias, para que elas possam contribuir de forma mais significativa dentro da sala de aula, de forma auxiliar na compreensão dos conteúdos abordados, levando em consideração o cotidiano dos estudantes, para que se tenha uma aprendizagem realmente significativa.

REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária da Educação. Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2002.219 p MEC, 1999.266p.

LIMA, Lauro de oliveira. *Mutações em educação segundo Mc Luhan*. São Paulo: Vozes, 1988.

CAVALCANTI, F. **O uso das simulações computacionais no ensino da Física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 28, n.4, 2006.

COELHO, R. O. **O uso da informática no ensino de física de nível médio**. 2002. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas.

PEREIRA, S. **O computador na escola**, 2000.

ROBILOTTA, M. R. **O Cinza, o Branco e o Preto – da relevância da História da Ciência no Ensino de Física**. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 5 (Número especial): p. 7- 22, jun. 1998.

SANTOS, A. V.; SANTOS, S. R.; FRAGA, L. M. **Sistema de realidade virtual para simulação e visualização de cargas pontuais discretas e seu campo elétrico**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 185-195, jun. 2002.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

Data de aceite: 31/01/2020

Eder Alonso Castro

Instituto Federal de Brasília, Brasília DF

CV: <http://lattes.cnpq.br/4867177953384343>

RESUMO: O avanço tecnológico e as tecnologias da Informação e Comunicação têm provocado inúmeras mudanças na forma de aprender e de ensinar. Sabemos o quanto a educação formal escolarizada tem se esforçado para acompanhar tais mudanças nas diversas áreas do conhecimento. Este estudo se volta para identificar como a utilização das tecnologias tem auxiliado no ensino e aprendizagem do componente curricular química. Utilizamos a metodologia da pesquisa exploratória no sentido de identificar a situação real das instituições estudadas. O trabalho de campo foi realizado por meio de questionários aplicados a oitenta professores de vinte e oito escolas públicas de algumas regiões administrativas do Distrito Federal. Percebe-se que a realidade das escolas públicas do Distrito Federal ainda está distante daquilo que encontramos como ideal educacional para atualidade. Identifica-se que os docentes da rede pública reconhecem a importância das ferramentas tecnológicas para realização de uma educação mais atualizada, mas ao mesmo

tempo se sentem incapazes de realizar algo diferente do que já fazem em função de uma infraestrutura muito precária.

PALAVRAS-CHAVE: Ferramentas Tecnológicas. Ensino de química. Escolas do Distrito Federal.

INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING CHEMISTRY

ABSTRACT: Technological advancement and the new Information and Communication Technologies have caused numerous changes in the way of learning and teaching. We know how formal schooling has been struggling to keep pace with such changes in the various areas of knowledge. Our study turns to identify how the use of new technologies has aided in the teaching and learning of the chemical curricular component. We used the exploratory research methodology to identify the real situation of the studied institutions. Fieldwork was carried out through questionnaires applied to eighty teachers from twenty-eight public schools in some administrative regions of the Federal District. It is noticed that the reality of the public schools of the Federal District is still far from what we find as educational ideal for the present. It is identified that public school teachers recognize the importance of technological tools to carry out a more up-to-

date education, but at the same time they feel incapable of doing something different from what they already do because of a very precarious infrastructure.

KEYWORDS: Technological Tools; Chemistry teaching; Schools of the Federal District.

1 | INICIANDO A CONVERSA

Mesmo existindo esforços para aproximação e uso das tecnologias nas escolas, ainda enfrentamos muitas barreiras para que as mesmas estejam presentes expressivamente nas salas de aula. São vários os fatores que contribuem para esta não aproximação, tais fatores têm diferentes origens, das quais ressaltamos: As primeiras barreiras são as de nível econômico; embora a tecnologia esteja bastante difundida em o país ela ainda não é algo universal, ou seja, muitas pessoas ainda não têm acesso a equipamentos eletrônicos e à rede de internet. Outro fator são as políticas públicas de educação que não possibilitam que as escolas passem a ser um local de acesso às tecnologias da informação e comunicação. Uma decorrência deste último fator é o despreparo dos professores para lidar com as tecnologias da informação e comunicação, o que leva a uma resistência em adotar metodologias que dependam de domínio tecnológico.

Embora muitas escolas públicas, do o país, tenham recebido, no início dos anos 2000, laboratórios de computadores distribuídos pelo Ministério da Educação, estes equipamentos foram pouco utilizados em função das precárias instalações e da falta de capacitação docente para sua exploração dos mesmos como instrumento didático.

Este estudo visa identificar como estão sendo utilizadas as tecnologias da informação e comunicação no ensino de um conteúdo específico que é o componente curricular Química. Este componente, em particular, aparece como conteúdo específico do Ensino Médio e trabalha com conceitos e conhecimentos muito abstratos e por isso necessitam de demonstração para que possam ser compreendidos. Durante muito tempo as demonstrações foram realizadas por meio de desenhos realizados pelos professores no quadro. Com o advento dos livros didáticos e o recurso das impressões coloridas esses desenhos ficaram mais expressivos e ajudaram na compreensão dos elementos químicos. Durante quase um século este recurso foi o que auxiliou os docentes de química na transformação de conceitos complexos em algo visual e compreensível.

A tecnologia, por meio de produção de vídeos e outros recursos visuais, pode proporcionar um novo passo para a compreensão dos conceitos de química. São diversos os recursos disponíveis na internet que podem inovar o ensino deste componente curricular. Muitas vezes, tais conteúdos, são utilizados apenas como

uma ferramenta para auxiliar na metodologia de uma aula tradicional, não atraindo o interesse dos estudantes.

O objetivo deste estudo é o de, no primeiro momento, por meio da revisão bibliográfica identificar como os recursos tecnológicos, que estão disponíveis em diversos formatos nos meios de comunicação, podem ser utilizados pelos docentes e estudantes na área de química para que seja efetivada a aprendizagem significativa nesta área. No segundo momento, apresentamos uma pesquisa de campo realizada com docentes da área para identificar quais ferramentas estão sendo utilizadas em sala de aula e quais as maiores dificuldades na utilização das mesmas.

2 | NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Com a sociedade cada vez mais informatizada e globalizada, o computador vem ganhando espaço por desempenhar papéis cada vez mais importantes na vida das pessoas, no mundo do trabalho e, inclusive, na educação. A divulgação dos conhecimentos científicos ficou mais fácil, mas ao mesmo tempo temos uma gama de falsas notícias que nos bombardeiam constantemente. Esta situação requer da escola um novo papel, uma mudança de paradigma que interfere diretamente na forma de atuação dos docentes em sala de aula (VIEIRA, MEIRELES E RODRIGUES. 2011).

A tecnologia transformou os processos de comunicação da sociedade contemporânea. Não se pode negar a capacidade que a tecnologia tem de proporcionar e multiplicar as informações com velocidades antes inimagináveis, o que vem se refletindo na vida em sociedade, em seus indivíduos, nas instituições e em suas interações (PAULETTI et al. 2017).

Inicialmente, o computador era utilizado para realizar cálculos complexos mostrando-se como uma ferramenta importante para os cientistas que desenvolviam tecnologia de ponta. Por muito tempo seu uso ficou restrito a um grupo de privilegiados, em função de seu alto custo. Apenas algumas universidades, grandes empresas e aos órgãos governamentais tinham acesso a essas máquinas monumentais (GUERRA. 2000). Atualmente é uma ferramenta bastante popular, que está presente em diversos tipos de equipamentos, menores e mais fáceis de serem acessados. No entanto, ainda existem muitas pessoas e diversas escolas que não possuem computadores a disposição dos seus estudantes, o que acaba sendo um fator que empobrece o processo de ensino na era tecnológica, já que o espaço escolar informatizado só tem a agregar quando se pensa em acesso ao conhecimento.

A informática no âmbito escolar apresenta resultados positivos em função de sua relação direta com o nível de interatividade entre estudantes e as informações contidas nas ferramentas informatizadas (Softwares, internet). Mas apenas o acesso

não basta para que a aprendizagem se configure, se faz necessária uma interação na qual usuário e o programa consigam estabelecer uma interação de compreensão para que a aprendizagem seja significativa. Muitas vezes para que esta relação seja completa a intervenção do docente como mediador do processo é muito importante. (GABINI e DINIZ. 2009).

A rápida evolução tecnológica causou grandes impactos no processo de ensino, e vem se estabelecendo e implantando diversas formas de se ensinar, sempre suportadas pelas tecnologias. Por outro lado, identifica-se que nas salas de aula poucas mudanças foram realizadas, mesmo nos casos em que estudantes e professores têm acesso as tecnologias da informação e comunicação (LIMA e MOITA. 2011). Neste sentido entendemos que não é a ferramenta tecnológica, mas o uso que fazemos dela que transformará o processo de ensino e aprendizagem.

A escola deve ser uma instituição comprometida com a educação, a qual tem como um dos deveres promover um ambiente de ensino estimulador da interação entre seus participantes, nisso se realiza sua função social que é retomar os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento e ao mesmo tempo preparar indivíduos capazes de promover transformações sociais que possam melhorar a vida humana (PAULETTI et al. 2017).

Sendo um lugar do refletir e do pensar, a interação das tecnologias no ambiente escolar faz surgir um novo pensamento acerca das funções pedagógicas e sociais das escolas, onde o conhecimento está para além dos seus muros e dos seus atores. Assim, a educação escolar não pode ignorar as transformações sociais que as novas tecnologias da informação e comunicação têm provocado, pois elas são resultado da evolução humana e da produção de conhecimentos (JÚNIOR e CIRINO. 2016).

Pensar no processo de ensino e aprendizagem, na atualidade, sem pensar em todos os recursos tecnológicos disponíveis, é quase impossível, ou seja, é trabalhar com conhecimentos que estão fora da realidade, que não atendem às necessidades sociais dos estudantes e por isso não são significativos (VIEIRA. MEIRELES e RODRIGUES. 2011).

A construção do saber está entrelaçada com as vivências nos círculos de amizade e dos meios de comunicação, o que torna a sociedade inserida em um processo de mudanças constantes que tem como consequências, uma escola forçada a buscar novas metodologias devido a essa inversão do fluxo de conhecimento. Tanto os professores quanto às escolas se encontram diante de uma situação desafiadora na qual precisam caminhar juntos de modo a garantirem a sua função social e contribuir para a construção do conhecimento contextualizado com a realidade do educando (JÚNIOR e CIRINO. 2016).

Smith & Waller (1997) citado por Guerra (2000) enumerou as diferenças entre o “velho” e o “novo” paradigma encontrado no ensino de engenharia, mas

que podem ser generalizadas para o ensino de outras áreas científicas, como em o caso a química. Assim as tecnologias não devem ser vistas apenas como mais uma ferramenta de auxílio à educação tradicional, mas como um instrumento de renovação do sistema educacional, que motiva os estudantes fazendo-os ter uma participação mais ativa nas aulas, conseqüentemente auxiliando na inclusão e na aprendizagem significativa.

O computador, o celular, o tablet e outros dispositivos tecnológicos devem ser vistos como ferramentas tecnológicas que transformaram e inovaram a sociedade porque modificaram a forma de acesso e de divulgação do conhecimento. Estão presentes de diversas formas na vida das pessoas, interferem direta ou indiretamente na maneira de interpretarmos o mundo e nas formas de manejo da vida contemporânea (LOCATELLI. 2018).

A natureza abstrata da química é um dos principais motivos da desmotivação por parte dos alunos, e ao mesmo tempo se configura como dificuldade de aprendizagem. Assim para que haja uma aprendizagem efetiva dos conceitos de química é necessário que se trabalhe modelos mentais concretos ou virtuais que consigam representar os fenômenos químicos muitas vezes inacessíveis à percepção humana (PAULETTI et al. 2017).

Para Locatelli (2018) a principal vantagem oferecida pela tecnologia no ensino de química está na realização das simulações que auxiliam os estudantes a entenderem as representações dos conceitos científicos. Tais simulações auxiliam na construção do conhecimento, melhorando o processo de ensino.

Tecnologias não dispensam o professor de química, e sim auxiliam e aprimoram técnicas fazendo com que trabalhem de maneira diferente em sala de aula, deixando para traz o modelo de ensino tradicional. O professor deve possuir muita responsabilidade, coerência e bom senso para assim atingir as finalidades pedagógicas, tornando alunos indivíduos ativos no processo de construção do conhecimento. (LOCATELLI, 2018. p. 3).

Nesta perspectiva o estudante deixa seu papel de ouvinte e passa a ter uma atuação ativa na produção de conhecimentos, estabelecendo-se, dessa maneira, a aprendizagem significativa, valorizando-se os conhecimentos prévios dos jovens e adolescentes para que os mesmos possam descobrir e redescobrir outros conhecimentos por meio de uma aprendizagem prazerosa e eficaz (LOCATELLI. 2018).

Com olhar para o uso das tecnologias buscamos investigar a atual situação de escolas do Distrito Federal no que tange a utilização prática em sala de aula dos recursos disponíveis na atualidade. A seguir descrevemos o método utilizado na investigação e a análise dos resultados.

3 | NA BUSCA DE RESPOSTAS

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a exploratória a qual se deu por meio da revisão bibliográfica juntamente com a aplicação de um questionário de questões abertas. Nossa opção pela pesquisa exploratória descritiva se deu em virtude da busca de uma proximidade da realidade do objeto estudado. Após a exploração de textos que abordam o uso da tecnologia no ensino de química buscamos, por meio de questionários aplicados aos docentes de química identificar o objeto deste estudo.

A pesquisa foi realizada com trinta e seis docentes que atuam na rede de ensino do Distrito Federal nas Regiões Administrativas do Gama, Santa Maria, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, Taguatinga e Ceilândia. A escolha das regiões se deu em virtude de as mesmas estarem na proximidade do Instituto federal de Brasília IFB, *Campus* Gama, que oferta o curso de Licenciatura em química. Portanto, utilizamos o critério de proximidade do campus IFB, que oferta o curso de licenciatura, uma vez que não tínhamos condições, no momento, de tempo e pessoal, para ampliar nosso campo de pesquisa. Assim nossa amostra ficou limitada à região sul do distrito federal, devendo ser ampliada em outra etapa da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de questionário com quatro questões abertas e contou com a participação voluntária dos professores de química de vinte e oito escolas públicas do DF. Vale ressaltar que nas vinte e oito escolas de ensino médio existem aproximadamente oitenta professores e trinta e seis responderam aos questionários.

4 | CONSTATANDO A REALIDADE

Os professores que aceitaram ser questionados ministram aulas de química na rede pública. Alguns destes docentes respondentes acumulam cargo e ministram aulas também em instituições particulares.

Pergunta 1: Você faz uso de ferramentas tecnológicas no ensino de química? Quais? Cinquenta por cento dos respondentes (18 professores) diz fazer uso das tecnologias de forma restrita. Em suas respostas justificam que na maioria das vezes a escola não oferece as condições para utilização destes instrumentos em sala de aula, então o docente que tem que ter os equipamentos (computador, Datashow, acesso à internet) para poder utilizar algumas ferramentas mais dinâmicas para ensino de química. Outras vezes são sugeridas atividades para que os estudantes realizem em casa por seus próprios meios de acesso à internet e às tecnologias. As restrições correm em função de muitas vezes os estudantes e os docentes não conseguirem o acesso à internet ou aos equipamentos de informática necessários.

Vinte e sete por cento dos docentes (10 professores) afirmam utilizar programas,

softwares e jogos como instrumentos complementares no ensino e aprendizagem de química. Um dado curioso é que todos estes docentes atuam, também, em instituições privadas paralelamente à sua atuação na escola pública. Dos programas mais citados podemos destacar: pacote Google, pliques, Canvas, Kahoot, Super Pro, CPB Prova e Chemical Experimentos.

Vinte e três por cento dos respondentes (8 professores) afirmam não fazer uso de nenhum tipo de ferramenta tecnológica para o ensino de química. Dizem ficar restrito ao uso de livros didáticos e em alguns poucos casos, ao uso do laboratório de química da escola.

Percebe-se que a maioria dos questionados utilizam das ferramentas tecnológicas para incrementarem as suas aulas de química. Dentre os questionados que usam as ferramentas tecnológicas o nível de exploração varia bastante, desde a utilização do simples Datashow até a simuladores de experimentos (Chemical experimentos). Entre os que não utilizam as ferramentas tecnológicas suas justificativas caminham pela falta de estrutura da escola.

Pergunta 2: Quais vantagens as tecnologias trazem para o ensino e aprendizagem de química? Todos os questionados concordam que a utilização de ferramentas tecnológicas traz vantagens para o ensino de química. Na visão de alguns, a tecnologia ajuda o aluno assimilar o conteúdo ensinado, sendo utilizada como uma ferramenta de auxílio. Outros afirmam que o fato de visualizar as estruturas moleculares faz com que os estudantes compreendam seu funcionamento, sem o recurso visual este tema é muito abstrato e de difícil compreensão. Há ainda os que afirmam que a tecnologia ajuda a sair do imaginário tornando o processo mais visual e dinâmico.

Pergunta 3: Dentre as ferramentas que você utiliza, qual mais contribui para a aprendizagem de química? Esta questão não foi respondida pelos oito docentes que afirmam não fazer uso das tecnologias na aula de química. Os outros vinte e oito docentes deram respostas variadas que agrupamos em três categorias de ferramentas: 1. As que possibilitam construção de conhecimentos coletivos; 2. As que possibilitam a concretização de conteúdos abstratos; 3. As que preparam para realização de avaliações de larga escala.

Cinquenta e três por cento dos respondentes (15 professores) afirmam que as ferramentas que possibilitam a concretização de conteúdos abstratos são as mais importantes para o ensino de química, pois proporcionam ao estudante uma visualização dinâmica dos processos e conceitos abstratos trabalhados na química. O exemplo mais citado foi o Chmical Experimentos que possibilita a demonstração de diversas reações sem a necessidade de laboratórios, equipamentos e insumos que na maioria das escolas não existem. Outra vantagem bastante apegada é a da repetição: o estudante pode rever o experimento diversas vezes e observar

as reações que ocorrem, elaborando assim, um relatório mais consistente e uma aprendizagem mais efetiva.

Vinte e nove por cento dos respondentes (8 professores) afirmam que as ferramentas que preparam para realização de provas são as mais eficazes no ensino de química. Das ferramentas mais citadas a “CPB Prova” é a que se destaca por possibilitar a realização de provas que preparam o estudante para as avaliações de larga escala que nesta etapa de ensino corresponde ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM que passou a ser o maior processo seletivo para as universidades do país. O foco deste grupo de professores está em prepara os estudantes para o processo seletivo, independentemente de eles aprenderem os conteúdos de química.

Dezoito por cento dos respondentes (5 professores) afirmam que as ferramentas que possibilitam a construção de conhecimentos de forma coletiva são as que melhor contribuem para a compreensão dos conceitos de química. Das ferramentas citadas destaca-se o uso do drive do Google e de outras ferramentas colaborativas existentes no Google Sala de aula.

Cada entrevistado utiliza uma ferramenta diferente que vai de acordo com as suas necessidades e intencionalidades. Comprovando que o docente se utiliza de ferramentas de aprendizagem de acordo com aquilo que pensa ser o objetivo do processo educativo.

Pergunta 4: Qual a maior dificuldade encontrada por você no uso de tecnologias para o ensino de química? Pela diversidade de respostas a esta questão criamos três categorias que nos possibilitaram analisar as respostas apresentadas. São elas: 1. Carga horária do componente curricular química; 2. Equipamentos adequados e acesso à internet; 3. Capacitação docente.

Quase sessenta por cento dos respondentes (21 professores) afirma que as maiores dificuldades em utilizar as tecnologias estão na falta de infraestrutura oferecida pelo sistema educacional do Distrito Federal. Quando a escola tem um laboratório de informática as máquinas são obsoletas e sem manutenção e não contam com um técnico de laboratório para fazer as devidas manutenções e assessorar os docentes em sua utilização. As poucas escolas que conseguem ter laboratório em condições de uso sofrem, ainda, com o acesso à internet que é pouco efetivo e na maioria das vezes não atende às necessidades locais. Dos vinte e um respondentes apenas um afirma que, na escola que ele trabalha, o laboratório de informática atende às necessidades dos estudantes. Vale ressaltar que esta é uma escola que trabalha com cursos técnicos integrado ao ensino médio.

Percebe-se aqui que há um fator evidente nas políticas públicas que não favorece a utilização das tecnologias no ensino e isto implica na defasagem entre a escola e a realidade vivida pelos estudantes.

Vinte e oito por cento dos respondentes (10 professores) afirmam que não estão

capacitados para trabalhar com tecnologia em sala de aula. Percebe-se que neste grupo de professores encontram-se aqueles com idade mais avançada. Mas em suas falas não aparecem resistências ao uso das tecnologias. O que eles apontam é que não se sentem capacitados a utilizar e por isso não se arriscam a fazer algo no qual não se sentem seguros.

Mais uma vez ressaltamos a falta de políticas públicas que invistam na formação continuada docente. Esta é uma necessidade muito frequente, diante da velocidade das transformações contemporâneas que estão, cada vez mais, aceleradas.

Treze por cento dos respondentes (5 professores) afirmam que a carga horária semanal da disciplina de química é muito pequena para se introduzir muitas atividades tecnológicas. Em seus relatos destacam que muitas vezes não conseguem utilizar os laboratórios de química para realizar os experimentos, pois o tempo é muito curto. Ficam restritos às atividades teóricas de sala de aula, à realização de exercícios e atividades para casa, pois o tempo em sala de aula acaba sendo muito restrito.

5 | EM BUSCA DE CONCLUSÕES

Na maioria dos artigos que utilizamos para realização deste estudo encontramos apontamentos que nos remetem à falta de competência dos docentes em abandonar o ensino tradicional e se adequar ao novo paradigma que propõe uma aprendizagem ativa e mais próxima do real como nos ressalta Guerra (2000). No entanto, de maneira geral não foi esta a constatação nos resultados de nossa investigação. Identificamos que os problemas estruturais são mais efetivos do que os de formação docente.

Olhando para os dados levantados percebemos que as questões primárias, que se sustentam nas políticas públicas não estão resolvidas nas escolas pesquisadas. Percebemos que os docentes que atuam em escolas públicas e em escolas privadas identificam o quanto a rede privada pode proporcionar melhores condições de uso das tecnologias para o ensino em sala de aula. Não podemos descartar que a formação continuada pode proporcionar o melhor uso das ferramentas tecnológicas, mas isoladamente ela não soluciona o problema estrutural.

Vale ressaltar que estamos apresentando aqui dados de uma região privilegiada do país, o Distrito federal, que é uma das Unidades Federativas que têm a maior renda *per capita* do país e, que de maneira geral, tem uma rede de ensino bem estruturada e assistida já que as dimensões territoriais são bem menores do que a maioria dos outros estados brasileiros.

Pelos dados analisados não conseguimos alcançar o mínimo do uso da tecnologia que de acordo com Locatelli (2018) seria utilizar os recursos tecnológicos dentro de modelo tradicional de ensino. Sendo algo a mais para complementar a aprendizagem dos educandos. Ou seja, utilizar o que há de pronto nos canais de

comunicação para tornar a aprendizagem mais efetiva. Identificamos que estas possibilidades, na maioria das escolas pesquisadas, estão descartadas, uma vez que a infraestrutura das instituições não as proporciona.

REFERÊNCIAS

GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. S. Os professores de química e o uso do computador em sala de aula: discussão de um processo de formação continuada. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 15, n. 2, p. 343-358, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132009000200007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 25 Junho de 2019.

GUERRA, J. H. L. **Utilização do Computador no Processo de Ensino-Aprendizagem: Uma Aplicação em Planejamento e Controle da Produção**. Dissertação de Mestrado. São Carlos, 2000. Disponível em: <file:///D:/Documentos%20Pessoais/Downloads/diss_jh.pdf>. Acessado em 25 de junho de 2019.

JUNIOR, D. P. F. e CIRINO, M. M. A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL. 2016. Disponível em <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1992-1.pdf>. Acessado em 25 de junho de 2019.

LIMA, E. R. P. O.; MOITA, F. M. G. S. C. **A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica**. Campina Grande: EDUEPB. 2011.

LOCATELLI, Tamiris. A Utilização de Tecnologias no Ensino da Química. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 08, Vol. 04, pp. 5-33, Agosto de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tecnologias-no-ensino>>. Acessado em 25 de junho de 2019.

PAULETTI, F.; MENDES, M.; ROSA, M. P. A.; CATELLI, F. Ensino de Química Mediado por Tecnologias Digitais: O Que Pensam os Professores Brasileiros? **Contextos de educação em ciências**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. 2017.

VIEIRA, E.; MEIRELLES, R. M. S.; RODRIGUES, D. C. G. A. O uso de tecnologias no ensino de química: a experiência do laboratório virtual química fácil. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8. 2011.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 24/10/2019

Carlos Erick Brito de Sousa

Universidade Federal do Maranhão,
Departamento de Biologia
São Luís – MA

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6039452387227749>

Dionísia Fernanda Paixão Santos

Universidade Federal do Maranhão, Programa de
Pós-Graduação em Cultura e Sociedade
São Luís – MA

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7147121820020432>

RESUMO: O presente trabalho realiza uma análise do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Federal do Maranhão, oferecido aos polos de Caxias e Grajaú. Desse modo, buscamos analisar quais tendências pedagógicas orientam a concepção e elaboração do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância, e como essa proposta se materializa nas ações pedagógicas destinadas à formação de futuros professores de Ciências e Biologia. Para a consecução desta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, e como instrumentos de coleta de dados, além da análise do Projeto Pedagógico do Curso, foram

realizadas entrevistas semiestruturadas e a aplicação de um questionário com perguntas semiabertas. A linha metodológica adotada foi a análise de conteúdo. A partir dos dados coletados, foi possível inferir que o curso apresenta uma fase de transição partindo de uma tendência liberal para uma perspectiva progressista, em que alguns docentes, por intermédio de suas ações pedagógicas, buscam a ruptura com o modelo tradicional de ensino. Entretanto, a proposta curricular do curso está direcionada principalmente para a transmissão de conhecimentos específicos da Biologia, o que dificulta a construção de uma prática pedagógica direcionada a uma visão considerada mais progressista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Tendências Pedagógicas; Projeto Pedagógico; Ciências Biológicas; Licenciatura.

PEDAGOGICAL TRENDS IN DISTANCE EDUCATION: ANALYSIS OF A DEGREE COURSE IN BIOLOGICAL SCIENCES IN THE DISTANCE MODALITY

ABSTRACT: This work analyzes the distance learning course in Biological Science from the Universidade Federal do Maranhão, offered to the Caxias and Grajaú centers. In this way, we seek to analyze which pedagogical trends guide the conception and elaboration of the

Biological Sciences distance learning course, and how this proposal is materialized in the pedagogical actions aimed to formation of future Science and Biology teachers. For the accomplishment of this research, a qualitative approach was adopted, and as instruments of data collection, besides the analysis of the Pedagogical Project of the Course, semi-structured interviews were conducted and a questionnaire with semi-open questions was applied. The methodological line adopted was content analysis. From the collected data, it was possible to infer that the course presents a transition phase starting from a liberal tendency towards a progressive perspective, in which some teachers, through their pedagogical actions, seek to break with the traditional teaching model. However, the curricular proposal of the course is mainly directed to the transmission of specific knowledge of Biology, and it hinders the construction of a pedagogical practice directed to a vision considered more progressive.

KEYWORDS: Distance Education; Pedagogical Trends; Pedagogical Project; Biological Sciences; Teacher Graduation.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), nas últimas décadas, vem se destacando como modalidade educacional, principalmente após o aumento do acesso à Internet. Hoje, a EaD vem se fortalecendo e se transformando, sobretudo em relação às suas práticas de ensino-aprendizagem. Essa constatação está relacionada à evolução das mídias de comunicação e às transformações socioculturais. Na EaD, é essencial o desenvolvimento de estratégias didáticas, modelos pedagógicos e ferramentas interativas adequadas à modalidade. Além disso, independentemente de qual for o projeto pedagógico adotado, a EaD é:

Totalmente dependente da disponibilidade de material instrucional adequado ao modelo pedagógico e às mídias utilizadas. Um programa de desenvolvimento do material didático adequado para esta nova era da educação no Brasil tem que ser um processo contínuo e permanente, envolvendo toda a comunidade educacional do País. (CUNHA, 2006, p. 152-153).

Assim, o uso de ferramentas tecnológicas possibilita o compartilhamento de informações e experiências entre os educandos, além de ser fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Porém, de nada adianta ter os melhores recursos tecnológicos, se as Instituições de Ensino Superior (IES) não incorporarem em seus projetos ações estratégicas de planejamento, tanto administrativo quanto pedagógico. Nesse contexto, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) do ensino superior têm sido objetos de estudo por investigadores da área, no intuito de pesquisar e avaliar fundamentos e ações de instituições educacionais na constituição de propostas inseridas nesta modalidade e suas contribuições para o ensino-aprendizagem. A respeito do PPC, Silva e Carvalho (2016, p. 27) explicam que se trata de

[...] um documento oficial que, entre outras coisas, identifica a proposta didático-pedagógica que orienta determinado curso superior, ou seja, como os processos de ensino-aprendizagem (e tecnologias relacionadas) são compreendidos, fundamentados. Por ser o documento base de qualquer curso de graduação, presencial ou a distância, o PPC norteia (ou deveria nortear) o planejamento (design) e o desenvolvimento das tecnologias educacionais empregadas no curso, entendendo por tecnologia educacional todos os recursos e processos aplicados às práticas de ensino-aprendizagem.

Para Castelo (2010), as etapas da criação, implantação e execução do PPC precisam ser respeitadas e permeadas por informações e ações sólidas, específicas e inovadoras. Portanto, este documento deve ser construído mediante planejamento coletivo e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da instituição. Dessa forma, o PPC é um documento inacabado, em contínua transformação, resultante de um processo complexo de debate, estudo e reflexão.

No âmbito da EaD, alunos, professores e tutores encontram-se em diferentes tempos, espaços e contextos durante a maior parte do curso. O que os une são as Tecnologias da Informação e da Comunicação, que oportunizam contato em tempo real e podem contribuir para a construção de conhecimentos. Logo, o papel do professor não é apenas ensinar, mas ajudar o aluno a aprender e a construir o seu próprio conhecimento.

Além disso, é importante destacar que as práticas educativas dos professores estão apoiadas por tendências pedagógicas, refletindo a forma pela qual é entendido o processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que essas tendências nasceram no seio dos movimentos sociais e filosóficos em tempos e contextos históricos distintos, influenciando a sociedade e as práticas pedagógicas dos professores.

De acordo com a classificação proposta por Luckesi (1994), as tendências pedagógicas estão organizadas em duas grandes linhas de pensamento pedagógico. As tendências liberais que abrangem as perspectivas: tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. E as tendências progressistas, em que estão incluídas as seguintes vertentes: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. A seguir são apresentadas, resumidamente, como estas duas linhas de pensamento se manifestam na prática docente. Conforme este mesmo autor, a tendência liberal surgiu como justificção do sistema capitalista, que defende o predomínio da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, constituindo uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. Já Libâneo (2006, p. 21), ao determinar as bases características da Pedagogia Liberal, destaca que:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões

individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual.

A pedagogia “liberal tradicional”, também conhecida como “conservadora” teve como principal objetivo fazer o repasse do conhecimento moral e intelectual para os filhos dos burgueses. Assim sendo, essa proposta de educação está centrada no professor, o qual é visto como autoridade principal e único detentor do saber.

De acordo com Luckesi (1994), a tendência renovada progressista ressalta a igualdade e o sentimento de cultura como desenvolvimento de aptidões individuais. Portanto, atribui mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Este autor complementa que a tendência renovada não-diretiva enfatiza o desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais, isto é, estando mais concentrada em problemas psicológicos do que com os sociais ou pedagógicos. Todo esforço está em constituir um clima favorável a uma transformação dentro do indivíduo.

Por sua vez, a tendência tecnicista tem como principal objetivo seguir os interesses da sociedade capitalista. Os princípios dessa perspectiva estão voltados para a racionalidade, eficiência e produtividade, visto que a mesma possui como tarefa principal a produção de mão de obra especializada para atender o mercado de trabalho. Nesse sentido, Luckesi (1994, p. 56), esclarece que o tecnicismo

[...] subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas.

Por outro lado, no que se refere às tendências progressistas, Luckesi (1994, p.63), relata que

[...] sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

A linha de pensamento progressista apresenta três distintas correntes: a libertadora, mais conhecida como Pedagogia de Paulo Freire, na qual o professor atua como um coordenador de atividades, centradas em discussões de temas políticos e sociais, bem como em ações concretas que dialogam com a realidade social; a libertária, que apoia e estimula a participação dos alunos em grupos e movimentos sociais, de tal forma que o aluno aplique na comunidade e em sua vida, o que aprendeu. Para Libâneo (2006, p. 25), “as versões libertadora e libertária têm

em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica”.

Por fim, a corrente crítico-social dos conteúdos, a qual, segundo Luckesi (1994), tem por objetivo contribuir, através da educação, para a formação da cidadania, isto é, busca garantir a todos os educandos condições de criticidade, o que significa conhecimento e comprometimento político. Diante do exposto, é possível perceber que as tendências pedagógicas vão surgindo historicamente e em alguns casos se sobrepõem, em outros, divergem, isto é, elas não surgem e desaparecem em determinado momento, mas coexistem na História da Educação.

Inserido neste âmbito de pesquisa, o presente estudo tem como objetivo analisar, a partir do PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e de discursos de sujeitos participantes da referida graduação, quais tendências pedagógicas orientam a concepção e elaboração do curso, e como essa proposta se materializa no que é oferecido nas práticas pedagógicas e para o perfil dos alunos.

2 | METODOLOGIA

Para a consecução desta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, para a análise do PPC, documento norteador do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância da UFMA e de discursos de professores, tutores e alunos, sujeitos da pesquisa que fazem parte do curso investigado. Para a realização da pesquisa com profissionais e estudantes do curso, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com professores e tutores do curso; e aplicação de questionários com perguntas semiabertas aos alunos, estudantes dos dois polos de EaD, os quais possuíam sedes nos municípios maranhenses Caxias e Grajaú, respectivamente.

Após a organização das informações, foi efetuada a análise de conteúdo dos dados obtidos, a partir das propostas de Bardin (2009). Para esta autora, o método da análise de conteúdo consiste em três fases fundamentais: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados - inferência e interpretação.

A pré-análise tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Geralmente, essa primeira fase possui três incumbências: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise; a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos da pesquisa; e a elaboração de indicadores que possam fundamentar a interpretação final. Na etapa de exploração do material, o pesquisador sistematiza e agrega os dados brutos em categorias. A categorização, para Franco (2003), consiste em um processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Por fim, são efetuados o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos. Assim, o pesquisador pode propor inferências e interpretações, “[...] inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material” (MINAYO, 2007, p. 318).

No contexto desta pesquisa, 16 alunos da licenciatura investigada, três professores e três tutores a distância foram os sujeitos da pesquisa. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando participar da pesquisa, de caráter voluntário, uma vez que seria mantido sigilo sob as identidades dos participantes, conforme as normas éticas de pesquisa com seres humanos definidas pelo Conselho Nacional de Saúde. Nesse sentido, em todo o processo de análise das entrevistas e questionários foram utilizados os seguintes códigos: “AC” para representar alunos do polo de Caxias, indo do número 1 ao 6; “AG” para os alunos do polo de Grajaú, indo do número 1 ao 10; “P” para os professores, indo de 1 a 3; e “TD” para representar os tutores a distância, indo de 1 a 3.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do que foi observado no PPC, questionários e entrevistas, buscamos traçar, a partir dos registros textuais, fatores que possibilitassem a identificação de quais tendências pedagógicas estão presentes no curso em análise, bem como inferir a respeito das ações pedagógicas e de que maneiras estas podem contribuir para a formação docente, analisando fatores como: o perfil profissional do egresso, metodologia de ensino-aprendizagem, currículo e práticas pedagógicas.

O curso analisado tem como objetivo, segundo o PPC, promover e garantir a formação de um profissional qualificado para desempenhar múltiplas funções nos diversos campos de atuação do Licenciado em Ciências Biológicas, com competências, habilidades e atitudes que permitam plena atuação na pesquisa, no ensino e na extensão. Assim, o curso em estudo visa à formação de profissionais com o seguinte perfil:

Generalista, crítico e com espírito de solidariedade; de sólida formação técnico-científica e ética; detentor de adequada fundamentação teórica, com base para uma ação competente que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem; capacitado a intervir como educador, no processo do ensino-aprendizagem, de seus alunos, articulando os discursos epistemológico e teórico sobre a ciência, com sua tradução técnica; consciente do seu papel na formação de cidadãos críticos (UFMA, 2010, p. 18).

Perante o exposto, podemos inferir que o curso visa um perfil do profissional egresso predominantemente direcionado a conteúdos específicos da Biologia, o que pode promover certo afastamento das reflexões sobre a profissão docente, repercutindo em lacunas na constituição da identidade profissional. Nesse processo, consoante o pensamento de Veiga (2004, p. 100), a identidade profissional a ser construída não é um “dado imutável nem externo, que possa ser adquirido, mas um processo de construção e revisão constante dos significados sociais das profissões e das práticas significativas”.

Nesse âmbito, vale ressaltar que a formação da atividade docente está intimamente relacionada à organização curricular do curso. Desse modo, cursos que tendem a afastar seus pressupostos de formação profissional de implicações relacionadas ao ensino e ao “fazer docente”, corroboram para que o perfil do aluno também se afaste, de certa maneira, da atividade primeira do futuro licenciando e de reflexões sobre a docência, concedendo maior importância a um fazer técnico e experiencial.

Como asseveram Teixeira e Almeida (2015, p. 72), a formação docente deve ser um processo contínuo em que teoria e prática possam andar juntas, pois assim serão produzidas transformações positivas na prática pedagógica. Porém, no curso em análise, as reflexões a respeito da formação docente, geralmente, se restringem às disciplinas pedagógicas. Além da constatação realizada na análise do documento, esta percepção também pode ser inferida a partir dos discursos dos licenciandos:

O momento que me proporcionou reflexões sobre a prática docente foi as disciplinas de estágios (AC6).

As disciplinas pedagógicas, principalmente Políticas Educacionais Inclusivas e os estágios, me fizeram refletir a respeito da atividade docente (AG4).

Outro aspecto relevante que aparece no Projeto Pedagógico do Curso são as atribuições dos professores que compõem o quadro docente do curso. A esses profissionais compete:

Os professores serão responsáveis pela produção do material didático das disciplinas do curso, devendo estar à disposição dos alunos e tutores para esclarecer as dúvidas, dentro de um cronograma estabelecido pelos atores do processo (UFMA, 2010, p. 20).

O trecho do PPC destacado revela que as atribuições do professor da EaD no contexto investigado ainda estão relativamente próximas a uma cultura do ensino presencial. Isto também pode ser averiguado na fala de professores do curso, como visto no trecho apresentado abaixo:

A gente faz uma apostila mais ou menos completa, o aluno lê e tira as dúvidas com a gente. O professor não tem um espaço, um momento, para falar sobre todos os temas do conteúdo dado (P3).

Para Konrath, Tarouco e Behar (2009), esse tipo de abordagem, que pode ser considerado tradicional, termina por privilegiar conteúdos, memorização e conhecimentos como algo pronto, sendo o professor encarado como um transmissor e o aluno receptor de conhecimentos. Entretanto, na EaD, se faz necessário ultrapassar a visão do professor como transmissor de informações, compreendendo-a como a de mediador do conhecimento. Silva (2001) concorda com esta perspectiva e ressalta que, no ambiente online, no lugar da memorização e da transmissão, o professor deve ser um agente provocador de situações, arquiteto de percurso e mobilizador das inteligências coletivas, isto é, o professor deve problematizar e fomentar dúvidas oferecendo vias de procura das respostas.

No que diz respeito à metodologia de ensino-aprendizagem a distância, o curso em estudo se sustenta

[...] na interdisciplinaridade, com estudos independentes, tendo como referência básica de estudo o material impresso e o ambiente virtual de aprendizagem (UFMA, 2010, p. 20).

Segundo Veiga (2004), a interdisciplinaridade implica em buscar novas formas de organização curricular. Para tanto, é preciso estruturar o currículo de forma a propiciar uma visão ampla e atual da ciência em uma organização aberta, que permita estabelecer relações interdisciplinares e articulações conceituais não só no campo dos saberes de referência como em outros campos.

Nesse sentido, Leite et al. (2013) acrescentam que as práticas interdisciplinares buscam pedagogias inovadoras que promovam o diálogo, a capacidade de colocar e resolver problemas. Logo, é necessário que o professor responda com eficiência e eficácia à transposição didática e aos princípios referidos ao conhecimento disciplinar, articulando os critérios que possam orientar os processos de seleção e organização dos conteúdos.

No que se refere ao currículo, Doll (apud Veiga, 2004) destaca que este deve valorizar o conhecimento prático e proporcionar a construção de sentidos para o que nos rodeia. Assim, a organização da matriz curricular deve ser aberta, flexível, focalizada no processo e não no produto, e as atividades precisam ser integradoras.

A seguir, destacamos um trecho do PPC do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas que trata sobre a organização da matriz curricular:

A Matriz Curricular proposta leva em consideração vários princípios norteadores, tendo em vista o foco do curso em Diversidade Biológica; a natureza da Instituição, a premente necessidade de formar biólogos com visão holística dos sistemas

biológicos, com excelente base científica, capazes de dominar e aplicar conceitos, conduzir experimentos e repassar o conhecimento adquirido atuando na educação formal e não-formal (UFMA, 2010, p. 27).

Assim, a partir do exposto, inferimos que o curso em estudo apresenta a matriz curricular direcionada a “repassar” os conhecimentos específicos da Biologia. No entanto, carece de maior reflexão sobre a articulação da prática pedagógica com os conhecimentos teóricos de natureza acadêmica e científico-cultural.

De acordo com Gatti (2010), nas licenciaturas em Ciências Biológicas, a carga horária é considerada baixa para a formação docente (10%), em relação à dedicada a formação específica (65,3%). Esse modelo de licenciatura, com base em um currículo de bacharelado, pode inclusive contribuir para uma diminuição da importância da prática pedagógica para o processo de formação docente. Por conseguinte, esse aspecto pode vir a contribuir para certa rejeição e falta de prestígio da profissão docente.

Por outra perspectiva, na visão de Veiga (2004, p. 110), a formação deve proporcionar aos futuros professores um caráter geral e não apenas centrar em disciplinas específicas do curso. Além disso, deve proporcionar, ao futuro docente, “o fortalecimento do vínculo entre os diferentes saberes (curriculares, pedagógicos, experienciais, da cultura e do mundo vivido na prática social) e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter relações estreitas”.

A partir das análises, percebemos que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância apresenta elementos comuns a um PPC de cursos presenciais, principalmente, no que tange à construção da matriz curricular das disciplinas. Este ponto é reforçado pelos discursos dos docentes da licenciatura, como pode ser visto nos exemplos destacados abaixo:

A construção da matriz da disciplina é baseada mais ou menos no que nós aplicamos no curso presencial. Aproveitamos muitas coisas desse trabalho para passar a distância (P2).

A matriz da minha disciplina do curso a distância é igual à do curso regular. A disciplina atende os interesses dos alunos, mas só que eles não têm a possibilidade de ter o conteúdo completo dado pelo professor (P3).

Com relação às práticas pedagógicas adotadas pelos professores em suas disciplinas, depreendemos, de suas falas ao longo das entrevistas, que eles pouco usufruem de ferramentas tecnológicas disponíveis na contemporaneidade para promover a interatividade e a construção de novos conhecimentos. Também foi possível notar, de modo geral, que alguns participantes desse processo educacional (dentre os diferentes sujeitos pesquisados) ainda apresentam algumas dificuldades quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, acesso à Internet e de organização

dos materiais de apoio no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Possivelmente, essas dificuldades vão ao encontro da falta de experiência dos diferentes agentes com a EaD, como é possível observar nos trechos a seguir:

Utilizo principalmente a apostila, mas tem um momento em que a gente interage online para tirar dúvidas, através de conversas, chat, fórum e exercícios de fixação. Eu acho que tudo isso não é o suficiente. O aluno sai prejudicado, não consegue ter o conteúdo na íntegra e não tem a atenção desejada do professor (P3).

[...] geralmente utilizo o chat e o fórum (...) Os alunos costumam entrar no AVA em horários marcados, mas poucos entram. Às vezes, no início da disciplina você vê três ou quatro alunos no ambiente virtual, e no decorrer da disciplina, ninguém mais entra, só a tutora (TD1).

Nesse ínterim, torna-se necessário discutir e refletir com mais afinco sobre as ações pedagógicas, as políticas de capacitação e atualização dos envolvidos no processo formativo da EaD, tendo em vista as transformações educacionais almeçadas a partir desse novo cenário educacional. É relevante destacar que, além das ferramentas utilizadas no AVA, os professores realizam práticas laboratoriais (modalidade de aula bastante presente nos cursos de Biologia) nos polos presenciais, sendo estas consideradas um desafio entre os professores e tutores. A seguir apresentamos alguns exemplos que retratam essas experiências pedagógicas:

A coisa que talvez dificulte o ensino-aprendizagem é a falta de aulas práticas (...) outro desafio é a falta de contato direto dos alunos com o professor (P3).

[...] Então, eu acho que o principal desafio é as aulas práticas, porque todo o suporte teórico os alunos têm através das apostilas, das aulas e de questões que são propostas pelo professor (TD2).

Do ponto de vista dos alunos, as práticas laboratoriais são consideradas importantes, pois favorecem a dinamização dos conteúdos, contribuem para o aprendizado de conhecimentos específicos e estimulam a curiosidade:

Interessei-me realmente pelo curso a partir da primeira aula prática. Essas práticas são essenciais para nortear os graduandos quanto à importância das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem dos futuros alunos (AG2).

As aulas práticas são muito importantes para assimilar a teoria (AC3).

No entanto, para Henriques et al. (2008, p.14), educar não é tarefa fácil, e educar à distância exige muito mais esforços tanto dos discentes, que têm que se adaptar a uma nova forma de interação, bem como dos profissionais docentes envolvidos, uma vez que “[...] têm o desafio de atuar em um ambiente distinto daquele para o qual foram inicialmente formados e/ou têm experiência”. Assim, tanto professores como tutores devem ter o preparo contínuo para atuar na EaD, visto que apenas o

domínio do conteúdo e o saber explicá-lo podem não ser o suficiente para atingir os objetivos formativos desta modalidade de ensino.

A partir das análises dos dados coletados, e equiparando ao que é proposto pelos estudos de Libâneo (2006) e Luckesi (1994), podemos inferir que o curso investigado é orientado pelas tendências pedagógicas: liberal (tradicional) e progressista (crítico-social dos conteúdos). Liberal porque, em alguns momentos, encontramos nos discursos dos professores e alunos, ao retratarem o que foi vivenciado no curso, indícios da tendência tradicional, como podemos observar nos trechos apresentados a seguir:

O professor de Biologia é muito limitado em relação ao curso de licenciatura. Agora que estamos nos inserindo no contexto das práticas pedagógicas, devido à obrigatoriedade que veio do Ministério da Educação para que a gente passe a exercitar dentro das nossas disciplinas as práticas de ensino. Então, o professor de Biologia não tem essa vivência, e isso dificulta muito (P3).

A comunicação que ocorre é muito superficial, pois a maioria das vezes os tutores e professores só entram no ambiente virtual de aprendizagem pra passar alguma atividade ou aviso (AG5).

Para Luckesi (1994), na tendência tradicional, o professor geralmente admite uma postura de transmissão de conteúdos na forma de verdades a serem absorvidas, cuja aprendizagem é receptiva e mecânica. Conforme o autor, essa tendência continua forte na maioria das escolas e universidades, onde o docente ensina os alunos da mesma maneira como se deu a sua formação acadêmica, sem questionamento e sem uma reflexão sobre sua prática pedagógica.

Tal problema direciona esses profissionais, muitas vezes, a investirem em pesquisas acadêmicas, deixando de lado as reflexões sobre a prática docente na universidade. Entretanto, muitos cursos de Licenciatura vêm propondo, em seus PPC, as práticas pedagógicas como componentes curriculares, com uma intencionalidade de possibilitar ao licenciando processos de reflexão-ação-reflexão permanente.

É importante destacar que alguns docentes do curso em estudo buscam rupturas com o paradigma tradicional, por meio de ações pedagógicas, em que os conteúdos ensinados se articulam, de forma indissociável, a seu sentido humano e social. Desta forma, os docentes inserem em suas práticas docentes métodos da tendência progressista crítico-social dos conteúdos, com o intuito fomentar a formação de consciência crítica. Vejamos o registro a seguir:

Nossos alunos normalmente são professores, e eles já sabem mais do que a gente o dia a dia da sala de aula, do que nós que estamos mais próximos à universidade. Então, a mensagem que eu sempre passo a eles é que esse conhecimento que eles estão adquirindo no curso venha a se desenvolver e que seja adequado para a rede de ensino que eles estão (P1).

Assim, o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social e cultural) e o aluno, sendo o professor um mediador, cuja função é orientar, abrir perspectivas numa relação de troca entre o meio e o aluno, a partir dos conteúdos (LIBÂNEO, 2006).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, constatamos que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância apresenta uma fase de transição, partindo de uma tendência liberal para a progressista, em que alguns docentes, por intermédio de suas ações pedagógicas, buscam rupturas com o modelo tradicional de ensino. Todavia, é necessário que o curso e os professores insiram, em seu currículo, um referencial teórico voltado para a EaD e para a Licenciatura, pois o curso, tanto em seu projeto pedagógico como em suas práticas, ainda parece estar voltado prioritariamente para a transmissão de conhecimentos específicos da Biologia.

Outra questão que talvez possa promover dificuldades nesta transição, da construção de uma prática pedagógica direcionada para uma visão progressista, é a proposta curricular do curso. É possível notar que as práticas pedagógicas não são iniciadas nos primeiros anos do curso, sendo relegadas às disciplinas de fundamentação educacional ou aos estágios, realizados ao final da formação, ao passo que estas deveriam ser articuladas com toda a matriz curricular do curso ao longo de toda a formação docente. Segundo Silva et al. (2014), as práticas pedagógicas vêm para tentar quebrar a racionalidade técnica dos cursos de formação de professores, e aproximar o mundo acadêmico da prática escolar, realizando a transposição dos conhecimentos da universidade para o ensino básico.

A proposição de uma organização curricular aberta pode permitir o estabelecimento de relações de interdisciplinaridade e de contextualização, que corroboram para evitar a fragmentação dos conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem na formação de professores, sendo válida também para a constituição docente na área de Ciências e Biologia. Nesse sentido, este estudo espera contribuir para subsidiar debates sobre as tendências pedagógicas presentes em cursos na modalidade a distância, e também sobre a necessidade de repensar a concepção da formação de professores nos cursos de Ciências Biológicas, bem como nas demais licenciaturas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CASTELO, M. J. A. **Gestão do Projeto Político Pedagógico no ensino superior em Secretariado**

- Executivo:** ações possíveis e necessárias para a aproximação entre o real e o legal. 71 f. (Monografia de Especialização). Programa de Pós-Graduação em Metodologia da Ação Docente, Universidade Estadual de Londrina, 2010.
- CUNHA, S. L. S. Reflexões sobre o EaD no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 151-153, 2006.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- HENRIQUES, C. M. et al. Implicações na formação dos profissionais envolvidos nas práticas pedagógicas em Educação a Distância. **Revista Paidéi@**, v. 1, n. 2, p. 1-17, 2008.
- KONRATH, M. L. P.; TAROUÇO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista das Novas Tecnologias na Educação**. v. 7, n. 1, p. 1-10, 2009.
- LEITE, A. C. C. et al. Interdisciplinaridade, práticas curriculares e formação do docente interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. S. (Org.). **Formação de docentes interdisciplinares**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 35-63.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola. 2006.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez. 1994.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- SILVA, A. A. C.; CARVALHO, A. G. Abordagens e teorias de aprendizagem propostos pelos projetos dos cursos de Pedagogia a distância para o desenvolvimento de tecnologias educacionais. **EaD em Foco**, v. 6, n. 3, p. 26-38, 2016.
- SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e a cidadania. In: Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Intercom, 2001, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Intercom, 2001. p. 1-19
- TEIXEIRA, N.; ALMEIDA, P. Formação de professores na Educação a Distância e a prática reflexiva. **EaD em Foco**, v. 5, n.3, p. 61-74 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas modalidade a distância. São Luís, 2010.
- VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

UM OLHAR ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) SOBRE O VIÉS DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 31/01/2020

Eliana Thomas Lima

Universidade Iguazu - Campus V

Cristina de Fátima de Oliveira Brum

Augusto de Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

Lucas Capita Quarto

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

José Fernandes Vilas Netto Tiradentes

Santa Casa da Misericórdia de Belo Horizonte

Fábio Luiz Fully Teixeira

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

Fernanda Castro Manhães

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

RESUMO: O presente artigo que tem por tema Um Olhar sobre o Autismo na Educação. Transtorno do Espectro Autista ou (TEA) tem sido um tema bem discutido na atualidade, entendendo que este público tem crescido ao longo dos anos. Em pesquisas vemos o quanto autores se empenham em descobrir suas causas e ainda hoje, muitos pesquisadores estão em busca dos reais motivos pelos quais se desenvolve o autismo. Impossível falar de

autismo e não se lembrar de inclusão, escola, professores, sala de aula e bons profissionais. Esses contribuem de forma significativa no desenvolvimento do autista. Não deixando de mencionar o espaço físico e metodológico, que bem estruturados se tornam locais de fácil acesso a aprendizagem de todos. O presente estudo tem por objetivo: descrever um breve histórico do autismo, analisar a importância dos relacionamentos para o autista em sala de aula e discutir um pouco da inclusão escolar do autista. Realizado a partir de pesquisa bibliográfica, por meio de artigos científicos e sua finalidade é oferecer um melhor entendimento desse assunto, contribuindo para os futuros pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. Aprendizagem. Escola.

ABSTRACT: The present article on A Look at Autism in Education. Autistic Spectrum Disorder (ASD) has been a well-discussed topic nowadays, understanding that this audience has grown over the years. In research we see how hard authors have struggled to discover its causes, and even today many researchers are searching for the real reasons why autism develops. Impossible to talk about autism and not remember inclusion, school, teachers, classroom and good professionals. These contribute significantly to the development of

autism. Not to mention the physical and methodological space, which well structured become places of easy access to learning for all. The present study aims to: describe a brief history of autism, analyze the importance of relationships for the autistic in the classroom and discuss some of the autistic school inclusion. Performed from bibliographic research, through scientific articles and its purpose is to offer a better understanding of this subject, contributing to future researchers.

KEYWORDS: Autism. Inclusion. Learning. School.

1 | INTRODUÇÃO

A palavra autismo, fonte de estudo de muitos pesquisadores também conhecida como Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi vista como uma condição misteriosa e ainda hoje, mesmo em meio aos avanços, encobre da ciência suas reais causas. As pessoas no passado não encaravam os deficientes como merecedoras da vida. Elas eram rejeitadas, mortas e vistas como um castigo de Deus. Não existiam leis que pudessem os amparar.

Muitos autores dedicaram parte de suas vidas em pesquisas, sempre com muito empenho, na busca de alcançar a cura ou um tratamento eficaz para amenizar as consequências que o autismo causa na vida da criança. Sobre a vida do autista no seu relacionamento em sala de aula, algumas escolas já aderiram à contratação de um professor mediador, este fica a disposição do aluno com necessidade especial e proporciona a ele o convívio com o social. O professor é a ponte que envolve todos os alunos, isso se referindo não só aos portadores de necessidades, mas, economicamente e culturalmente.

Impossível falar de autismo e não citar a questão da inclusão. Séculos passados essas crianças eram descartadas, impossibilitadas do convívio social. Muitas eram mortas, sem direito a vida, mas esta realidade mudou e o processo de inclusão foi instituído para ampará-las.

O presente estudo tem por objetivo: descrever um breve histórico do autismo, analisar a importância dos relacionamentos para o autista em sala de aula e discutir um pouco da inclusão escolar do autista. Realizado a partir de pesquisa bibliográfica, por meio de busca a artigos científicos, dissertações e teses, analisando cada estudo de forma reflexiva. Sua finalidade é oferecer um melhor entendimento desse assunto, contribuindo para os futuros pesquisadores.

Para melhor apresentar este estudo, dividiu-se o trabalho em seções e subseções. Na seção I, apresentou-se um breve histórico sobre o autismo, na seção II, A vida do autista em seus relacionamentos em sala de aula, finalizando com a seção III, onde é tratado sobre a inclusão do autista na rede escolar.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Autismo: Breve Histórico

A palavra autismo, também conhecida como Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem origem grega e significa “autos” significando “por si mesma”. Já foi vista como uma condição misteriosa, claro, ainda hoje, mesmo em meio aos avanços, ela ainda encobre da ciência reais causas.

As pessoas no passado não encaravam os deficientes como merecedoras da vida. Elas eram rejeitadas, mortas e vistas como um castigo de Deus. Este tempo foi marcado por um período de ignorância em relação ao entendimento do porque as pessoas nasciam daquela forma.

Não existiam leis que pudessem os amparar, os saudáveis e mais fortes sempre sobressaíam e recebiam maior atenção. Mas, no tempo de conquista do Império Romano surgiu o Cristianismo, uma nova doutrina que era pautada no amor e cuidados com todas as pessoas. Essa doutrina ajudou a combater a eliminação das crianças que nasciam com alguma deficiência.

Hoje, pais e responsáveis ficam ansiosos por novas conquistas para o tratamento do autismo. Seu desejo é oferecer á elas uma melhor qualidade de vida em meio à sociedade, já que viver em meio social se torna estressante para quem possui esse transtorno.

O Autismo, segundo Alves e Lisboa,

Foi implantado por Bleurer (1960), ligado a sintomatologia abrangente que ele havia estabelecido para unificar, através da esquizofrenia o campo das psicoses. Nesse contexto o autismo era chamado de dissociação psíquica se referindo ao predomínio da emoção sobre a percepção da realidade (2010, p.3).

Ferreira (2014, p. 2), em seu estudo relata que “O artigo de Kanner, de 1943, traz uma descrição do comportamento de onze crianças autistas, mas também analisa o comportamento dos pais, pouco calorosos em relação aos filhos”. Mediante a falta de conclusões que relatassem ser essa uma evidência de origem do autismo, outras fontes foram sendo analisadas.

Ainda segundo Ferreira (2014, p.2),

Kanner, que era psiquiatra (e não psicanalista), publicaria outros artigos ao longo de aproximadamente vinte e nove anos de trabalho, nos quais a indagação sobre a etiologia será sempre uma questão. Ele oscilará em torno de diferentes hipóteses, mas terminará vaticinando que a ciência um dia descobriria o fator biológico explicativo do autismo.

Outros autores, como Burack (1992), reforçam a ideia do déficit cognitivo, frisando que o autismo tem sido, nos últimos anos, focado sob uma ótica desenvolvimentista, sendo relacionado à deficiência mental. (ASSUMPÇÃO E

PIMENTEL, 2000) e no “início dos anos 60, um crescente corpo de evidências começou a acumular-se, sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais investigados”. (KLIN, 2006). Podemos perceber diante disso que o autismo vai muito além de condição econômica ou raça. Esse transtorno está não só restrito a uma região, mas suscetível a todos os países.

Seguindo nos estudos para descoberta desse transtorno outros autores deixaram suas contribuições para que no século atual, pesquisadores tenham mais precisão em estudos que revelem a origem do autismo. Outro exemplo como afirma Durante (2012, p. 3) é o autor Winnicott, (1997a, 1997b, 1997c)

Parece tomar como ponto de partida o entendimento dos sofrimentos psíquicos dos indivíduos, a história de seu desenvolvimento, fatores externos, ambientais, processos maturacionais e a própria relação familiar, e não sinais ou sintomatologias passíveis de serem classificadas enquanto síndromes psicopatológicas, como se fizesse parte da própria estrutura psíquica e funcionamento do indivíduo.

2.2 O Autista e os relacionamentos na sala de aula

Na sala de aula em meio a tantos barulhos é quase impossível para um autista manter a calma. A fala de todos os coleguinhas, do professor, o cheiro que exala do ambiente são suficientes para causar nele uma crise. O professor não consegue dar conta. Nas escolas, principalmente às públicas são muitos alunos para atender ao mesmo tempo.

Algumas escolas já aderiram à contratação de um professor mediador, este fica a disposição do aluno com necessidade especial e proporciona a ele o convívio com o social. Ele já não mais ficará a mercê de um ambiente onde só criança com o mesmo transtorno frequenta para desenvolverem, mas, num processo de inclusão.

Todos os ambientes em contrapartida são fundamentais para o autista, principalmente aqueles que já se utilizam da inclusão. A sala de aula deve promover essa inclusão. O docente é o elo que envolve todos os alunos, isso se referindo não só aos portadores de necessidades, mas, economicamente, culturalmente. Não só o mediador deve ser capacitado, mas também o professor já que ambos deverão lidar de alguma forma com o aluno.

Como exemplifica Eugênio Cunha, antes de construirmos uma proposta pedagógica precisamos compreender o currículo não como uma proposição acabada. Precisamos compreendê-lo com relacional a cotidianidade discente, que não é inerte mas vivente. É a partir dos alunos que modelamos as aulas. Não devemos ver o currículo como um instrumento do formalismo tampouco de ações improvisadas (ROCHA, 2012, p.18)

Os relacionamentos gerados em sala de aula entre criança com TEA e as demais deve ser pautado pelo amor e respeito. Nunca pelo preconceito e rejeição.

Como ressalta Rocha (2012, p.25), “fazer atividades em grupo na sala é uma ótima opção para se trabalhar com essas crianças. O professor pode ajudar a turma a se organizar de maneira que ninguém sobre ou seja excluído”. Relacionamentos escolares os preparam para a vivência em sociedade. Seguindo o pensamento de Rocha (2012, p. 15),

É certo que não existe uma receita pronta de adaptações, mas a medida que o aluno vai convivendo com o professor eles se conhecem e testam seus limites, ajudando assim na compreensão um do outro. Essa relação professor-aluno cria uma confiança mútua, o que ajuda nos relacionamentos do autista com a comunidade escolar em geral.

2.3 Autismo e inclusão escolar

O trabalho de inclusão escolar não pode ser realizado sem a inclusão dos professores, já que eles são uma das ferramentas mais importantes na sustentação desse lugar social que se pretende oferecer à criança psicótica: o lugar de aluno. (BASTOS, 2010 p.117)

Impossível falar de autismo e não citar a questão da inclusão. Séculos passados essas crianças eram descartadas, impossibilitadas do convívio social. Muitas eram mortas, sem direito a vida e escolha. O tempo passou, hoje, depois de muitas lutas a inclusão tem tomado espaço nas escolas, espaços sociais e principalmente na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que lhes dão a devida proteção. Eles já não precisam ficar escondidos ou presos.

A história da inclusão escolar começa no século XX, quando ela simplesmente não existia. Sendo assim a maioria das pessoas já não frequentavam a escola se tivessem algum comprometimento, relata Rocha (2012).

Novas formas de tratamento tem disponibilizado a liberdade de os autistas estarem se alfabetizando com as outras crianças. “Para ajudar os autistas é fundamental a família, amigos os tratem normalmente, tentando entendê-los em sua forma de ser e assim tentar ajudá-los”. (ALVES, LISBOA, LISBOA, 2010).

O espaço físico e metodológico adaptado ajuda muito no desenvolvimento dessas crianças.

A escola deve conhecer as características das crianças e prover as acomodações físicas e metodológicas necessárias, treinar os profissionais continuamente e busca de novas informações, buscar consultores para avaliar precisamente as crianças, preparar programas para atender a diferentes perfis visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades, ter professores cientes e inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada, educadores conscientes que para o autismo, conhecimentos e habilidades possuem definições diferentes. (ALVES *et al.*, 2010, p.12)

Prover todas as adaptações necessárias nem sempre é tarefa fácil. Algumas cidades não possuem o investimento necessário para aplicar, ficando assim em déficit

com aquilo que é pedido na Lei. Infelizmente os alunos não recebem o atendimento adequado e perdem no seu desenvolvimento. Há todo um trabalho a ser feito para que a inclusão chegue de fato em todos os lugares e atenda de forma contínua aqueles que precisam. Não é só inclusão, esse processo deve trazer consigo a aprendizagem se não, se torna insuficiente.

Existem pensamentos acerca do autismo e nem sempre esses são verdadeiros. É certo sim que há um comprometimento na comunicação, mas isso não tira deles a capacidade de realizarem grandes coisas ou serem inseridos no processo de aprendizagem.

Diz-se que o autista tem grande aptidão para determinadas áreas, exemplo está na música e dança. Rocha (2012) acrescenta que “a arte e a música caminham juntas com a inclusão, principalmente dos autistas. Esse grupo costuma se encantar com essas disciplinas”. A questão é identificar essas capacidades e realizar os investimentos necessários.

Visualizando a entrada da inclusão no espaço escolar podemos avaliar se está sendo válido as técnicas utilizadas, já que temos uma história e a tendência é sempre evoluir e nunca ficar à mercê da estagnação. Melhorar o atendimento diz respeito não só ao autista, mas também ao grupo que ele será incluído, pois todos vão estar se relacionando com ele.

3 | CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos mencionados, podemos olhar para a história do autismo e perceber que muitos avanços aconteceram. Leis foram instituídas tudo em prol de uma melhor qualidade de vida desse público que sofreu tanto no passado devido à falta de informações e tratamento necessário que os atendessem em suas necessidades.

Vimos a importância da presença de um professor capacitado e, além disso, se contratar um mediador para auxiliar em seu processo de aprendizagem, já que os autistas respiram um cuidado especial em sala de aula, dando a ele a inclusão necessária. A inclusão parte tão importante desse processo tem a cada dia mais tomado espaço na sociedade. Professores, alunos já estão fazendo parte desta história e sendo participantes do processo de desenvolvimento dos autistas. A sala de aula é um ambiente rico de vivências e nada melhor do que disponibilizar essa realidade a eles.

Neste presente século que falta é continuar a buscar novas técnicas de aprendizagens e tratamentos, colocar a lei em prática e disponibilizar um ambiente acolhedor, já que muitos lugares ainda não estão tendo esta oportunidade de atualização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia de Mesquita Cardoso; LISBOA, D. de O.; LISBOA, D. de O. Autismo e inclusão escolar. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010.

ASSUMPÇÃO JR, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, p. 37-39, 2000.

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da clínica**, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.

DURANTE, Juliana Cáu. Autismo: uma questão de identidade ou diferença. **Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional: Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS)–Dilemas e desafios na contemporaneidade no dia**, v. 14, 2012.

FERREIRA, Severina Sílvia. Autismo e declaração de guerra à psicanálise. **IPB Convergência. Recife, maio**, 2014.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral Autism and Asperger syndrome: an overview. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 28, n. Supl I, p. S3-11, 2006.

ROCHA, Claudia Lopes. Professor-mediador da criança autista. **Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes-AVM Faculdade Integrada**, 2012.

DURANTE, Juliana Cáu. Autismo: uma questão de identidade ou diferença. **Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional: Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS)–Dilemas e desafios na contemporaneidade no dia**, v. 14, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO VOLTADA PARA MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM AOS ALUNOS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PATOS-PB

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Maria Helena de Lima Gomes e Martins

Universidade Federal de Campina Grande

Patos- PB

<http://lattes.cnpq.br/6626202608171180>

Luciano de Brito Junior

Universidade Federal de Campina Grande

Patos- PB

<http://lattes.cnpq.br/3438961721739924>

Maria das Graças Veloso Marinho de Almeida

Universidade Federal de Campina Grande

Patos- PB

<http://lattes.cnpq.br/9792589102297688>

Veneziano Guedes de Sousa Rêgo

Universidade Federal de Campina Grande

Patos- PB

<http://lattes.cnpq.br/3446821344890985>

RESUMO: A cada dia as escolas se deparam com o grande número de alunos desmotivados a aprender e ter sucesso pessoal e profissional, com isso, o índice de reprovação e evasão é bastante vasto, por outro lado o diagnóstico dessas problemáticas e a resolução dos possíveis problemas trás para escola alunos mais motivados e interessados em aprender. Contudo o presente trabalho buscou aprofundar

as questões da importância da motivação aos alunos da escola E. E. F. M. José Gomes Alves, localizada na cidade de Patos- PB. Os procedimentos adotados foi uso de questionário de natureza quantitativo e qualitativo, perguntas de caráter objetivo e de fácil interpretação, foram analisados alunos do sétimo ao nono ano totalizando 67 alunos das três séries estudadas. Todos eles responderam um questionário falando sobre: Aluno e a escola, matéria que mais gosta, se gostam de estudar ou não, perspectivas futuras, motivos de gostarem ou não da matéria. Diante de tudo que foi analisado os alunos gostam de estudar, tem motivação pelas matérias de Educação física e ciências respectivamente, pois acreditam que o professor explica bem, não se sentem motivados pelas matérias de português e matemática, pois para eles a matéria é de difícil entendimento. Mas quando se falam em perspectivas futuras todos almejam ao ingresso numa graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectivas futuras, Relações, Ambiente escolar, Disciplinas.

INTRODUÇÃO

As escolas são instituições geradoras dos conhecimentos cognitivos, críticos e de transformação social, isso quando voltada à melhoria do sujeito, tornado-se um ambiente

de aprendizado adequado e influenciador do saber.

Mas por outro lado a escola pode gerar conflitos, que dentre eles podem ter reflexos nos alunos, deixando-os dispersos, sem ânimo e sem participação ou o chamado “corpo presente” (MENDONÇA, 2010). Isso se deve a alguns contextos, sejam problemas familiar, psicológicos ou escolares. Em determinado momento as aulas trazem contextos fora da realidade do aluno, desmotivando-o. Por outro lado a motivação trás para o aluno a vontade de ser participativo e alto índice de desenvolvimento quando as aulas se tornam atraentes (VASCONCELLOS, 1995, p.50).

Para Bianchi (2011) A motivação faz com que as aulas tornem-se bem agradáveis aos alunos, atrativas e com grande êxito. Fazendo com que os mesmos mostrem suas potencialidades e criatividade. A criatividade do indivíduo está ligada à motivação, estilo de pensamento e ao ambiente adequado (STEMBERG & LUBART, 1999; STEMBERG, 2000, 2003).

Com base nessa análise a motivação do indivíduo pode ser compreendida pelos fatores externos e internos, ou seja, uma combinação de fatores que levam ao seu emocional. Para Maslow (apud HERSEY e BLANCHARD, 1986) o comportamento do indivíduo é influenciado pelo caráter biológico, psicológico e social.

No convívio social os indivíduos interagem com outros, seja no ambiente de trabalho, familiar ou escolar. A escola está ligada aos processos que o indivíduo irá construir uma relação de aprendizagem e parceria, junto com todos os membros para buscar sua autorrealização.

Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo, ou trabalho profissional (BZUNECK, 2000, p.10).

A escola contribui para o engrandecimento do aluno, sua persistência no aprender fazer e no convívio social dentro da ética, transformando a realidade do aluno. Para Gutiérrez (1986) a motivação do aluno está caracterizada pela conduta de seu comportamento.

O comportamento do aluno diante a escola pode se dizer se ele vai “bem” ou “mal”, contextualmente. O aluno bom tem maior produtividade e é crítico. Traçando metas e alcançando seus objetivos (ENGELMANN, 2010). Por outro lado os alunos dispersos não têm interesse pelos estudos e estão desmotivados a alcançar seus ideais futuros e muitas vezes entregues à marginalização.

Diante disso, Souza (1997) Fala sobre os fatores emocionais e a criança.

Os acontecimentos vividos pela criança na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar que, por ser inadequada e ou insuficiente, traz consequências para o desenvolvimento deste aluno e por conseguinte ao processo de aprendizagem (Souza, 1997, p. 19).

A família também é um dos fatores que contribuem para o sucesso e motivação do aluno, pois, contribui psicologicamente na sua autoestima ou no seu fracasso. Pequeno (2001) e Rodrigues (2003) relatam o papel da família com os filhos e sua influência na escola.

Para Pequeno(2001) A família tem grande repercussão diante seus filhos, pois são capazes de gerar laços afetivos e harmonia entre seus entes. Para autora a família bem estruturada tem filhos mais produtivos no âmbito escolar. Já para Rodrigues (2003) A correria do dia a dia das famílias que precisam trabalhar fora de suas casas e que têm ocupação demasiada, têm uma relação divergente entre seus filhos e a escola.

Contudo essa divergência pode ocasionar a desmotivação dos alunos e causar sérios problemas em todos os sentidos. Por outro lado as famílias preocupadas com a educação de seus filhos tornam- os mais firmes e criam neles perspectivas futuras.

A escola e as famílias têm um papel integrador na motivação dos alunos, pois a escola deve contribuir para o sucesso dos alunos, assim como as famílias devem incentivar seus filhos aos estudos, buscando solucionar seus problemas facilitando assim o trabalho docente.

O objetivo desse trabalho foi verificar como se encontra a motivação dos alunos em todos os quesitos, sejam eles da família à escola, pois um está ligado ao outro e refletem na escola, é o local onde os alunos trazem seu contexto cultural do ambiente familiar para o escolar. Como também esse trabalho tem a preocupação de buscar as possíveis soluções para os problemas que serão identificados.

METODOLOGIA

Os dados foram de caráter quantitativo e qualitativo, pois uma metodologia completa a outra (GUNTHER, 2006). Foi feito um uso de questionário que continha nove questões, onde os alunos ficavam a vontade para responder. As análises dos dados foram feitas no Excel e os resultados estão sendo apresentados em forma de gráficos pela junção das três séries estudadas (sétimo, oitavo, nono).

A pesquisa foi realizada na E.E.E.M José Gomes Alves, fica localizada na rua Donato Lócio, Utb 6251, no bairro do jatobá, Patos-PB. A pesquisa foi explicada ao alunado assim como ao corpo que compõem a escola de acordo com as questões éticas.

RESULTADOS E DISCURSÕES



Figura 1: Número de alunos que gostam e não gostam de estudar

A maioria dos alunos sentem-se motivados a estudar. Para Boruchovitch (2009) A motivação para aprender não depende somente do aluno, mas de todo contexto escolar.

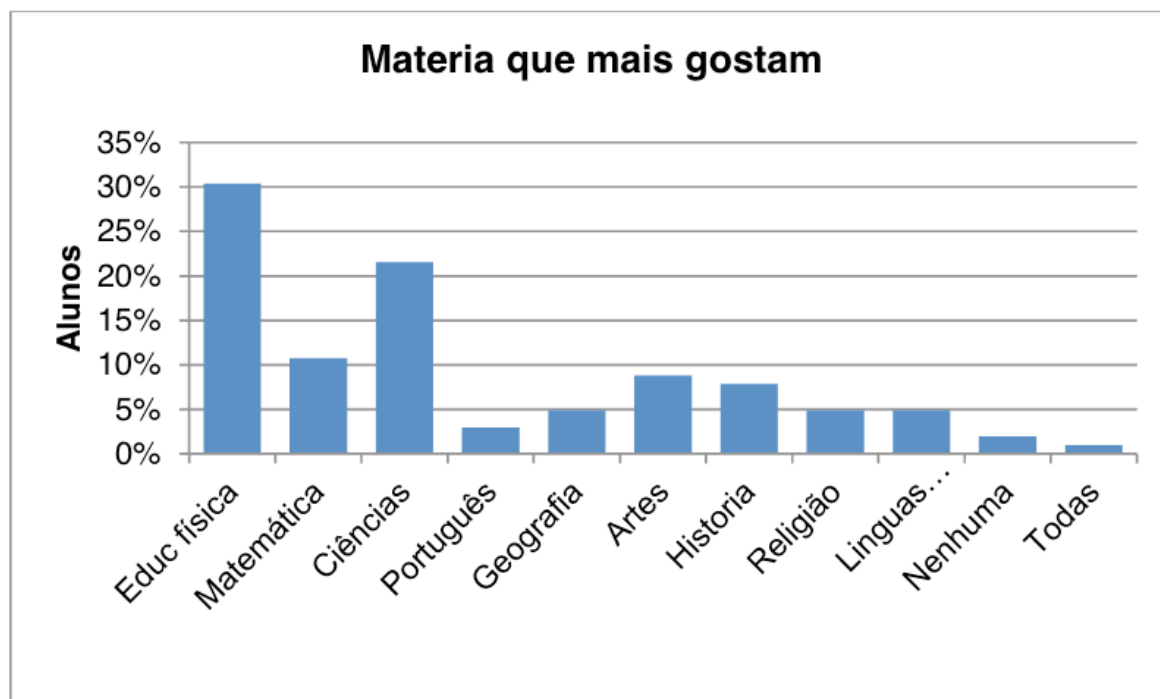


Figura 2: Matérias que os alunos gostam

Verificou-se motivação nas matérias de educação física e ciências. Para Garrido (2002, p.46) o papel do professor é formar pontes para aproximar seu aluno do conhecimento, com isso eles passam a se identificar com as matérias em que estejam motivados.

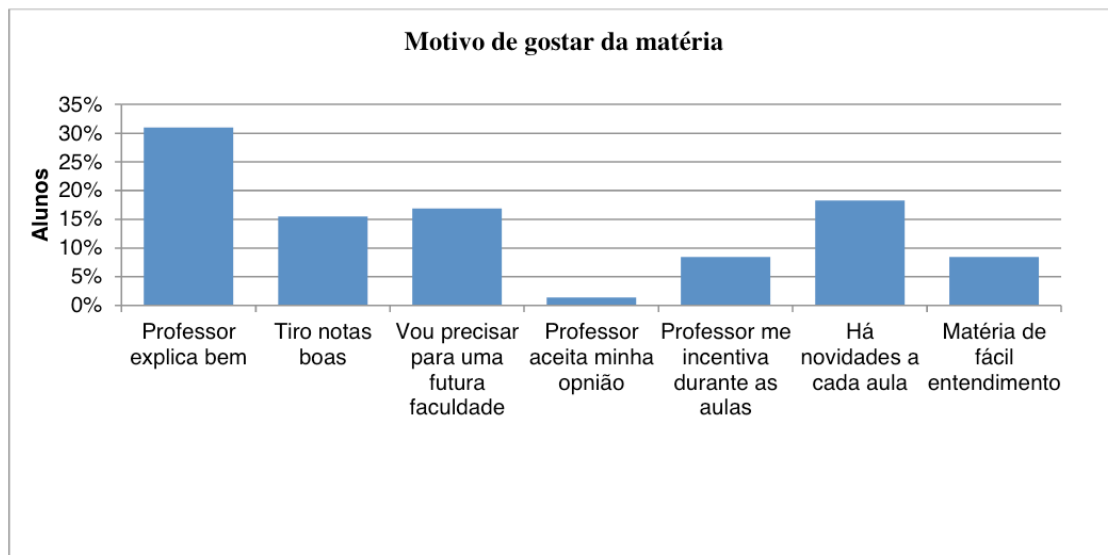


Figura 3: Motivos de gostar da matéria

A maneira como o professor explica suas disciplinas é interessante para o aluno, pois não gera dúvidas e facilita a aprendizagem. Segundo Polleti (2002), é fundamental que o professor tenha estratégias voltadas para a atenção e aplicabilidade positiva das aulas.



Figura 4: Matéria que não gosta

Observou que os alunos não gostam das matérias de matemática e português. Gil (1994, p.60) O aprendizado do aluno, depende do humor do professor, aulas entusiasmadas, aplicar na prática as aulas expositivas.



Figura 5: Motivo de não gostar da matéria

Os alunos demonstraram que a matéria é de difícil entendimento e isso é o que faz com que eles não gostem da matéria. A desmotivação dos alunos pela matéria de matemática se deve ao fator dos alunos acharem a disciplina complexa e de difícil entendimento (THOMAZ, 1999). Já Andrade (2015) fala que a dificuldade do aluno em Português é o não saber interpretar questões e textos, por isso os alunos tem a dificuldade em aprender.

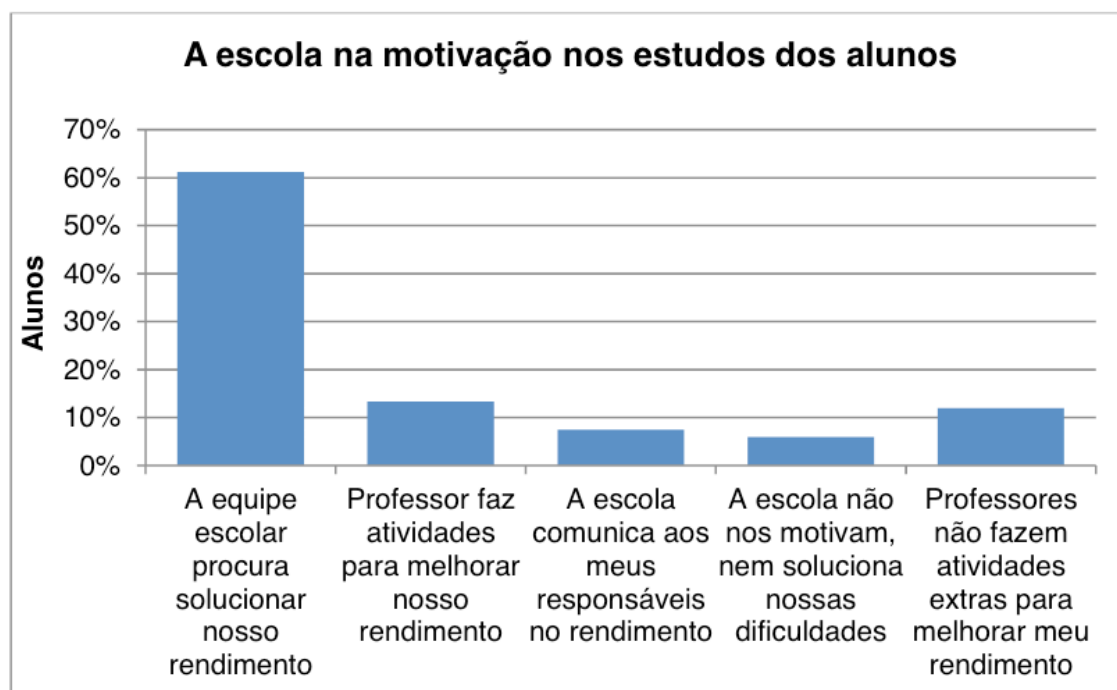


Figura 6: A escola na motivação dos alunos

Os dados mostraram favoráveis para equipe escolar e o rendimento do aluno, assim se valendo que os alunos são motivados pela escola. Para Luck (2008, p. 11) a equipe escolar tem fundamental importância para os alunos, pois, é necessário na

organização, condições materiais e humanas para uma aprendizagem efetiva.

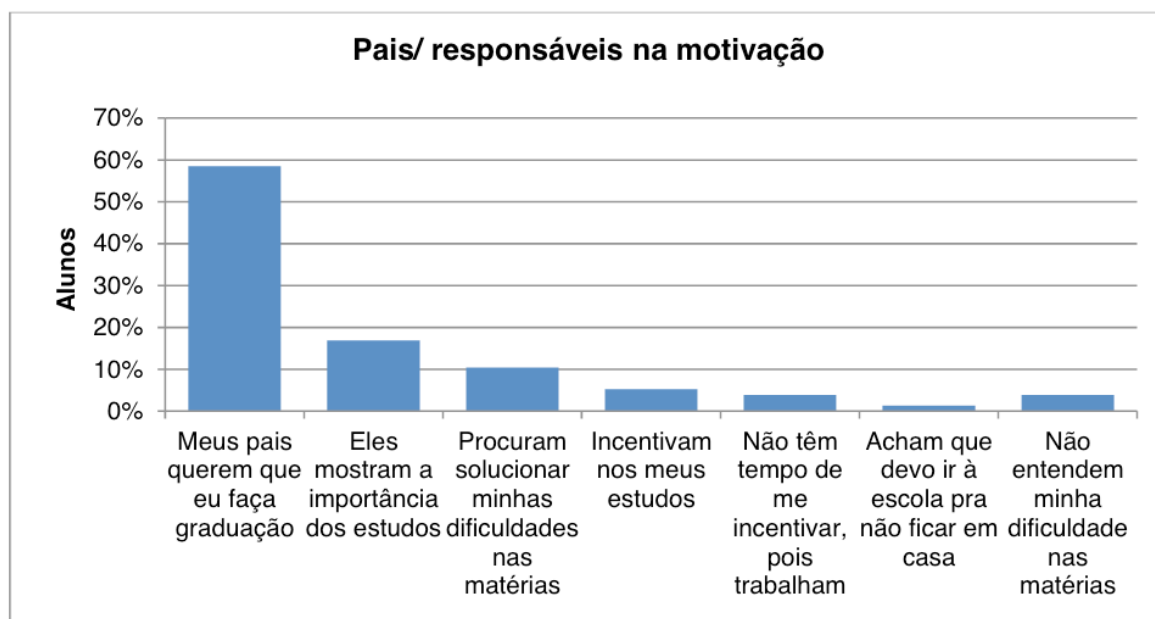


Figura 7: Pais ou responsáveis na motivação

Os dados mostram que os pais estão preocupados com o futuro dos seus filhos e os incentivam. Para Tiba (2002, p. 183) “Se a parceria entre família e escola for formada desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar”.

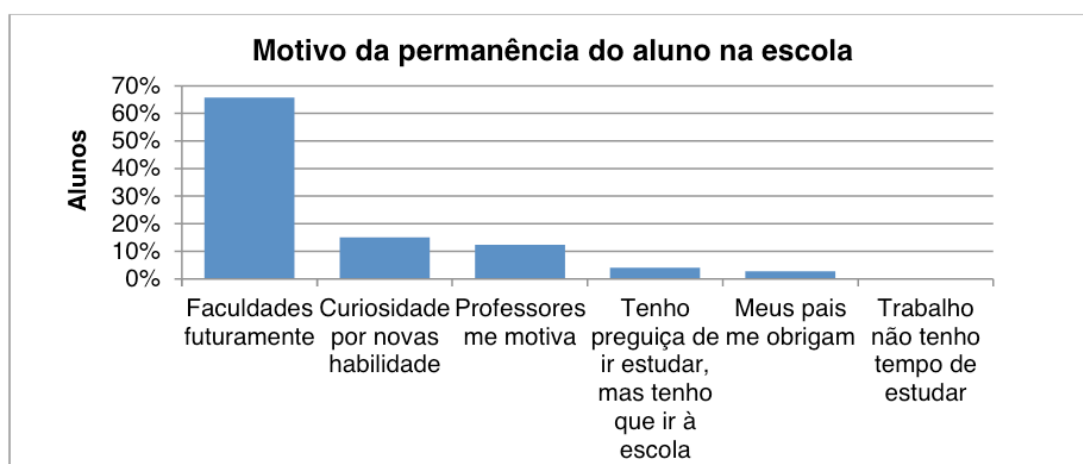


Figura 8: Permanência dos alunos na escola

Na tabela verificou-se que os alunos da escola estudada têm perspectivas futuras. Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 37) essa satisfação é uma satisfação intrínseca, pois gera no indivíduo buscar seus ideais e realizá-los.



Figura 9: Como o professor pode fazer para o rendimento

Verificou-se que os alunos optaram por atenção especial às dúvidas e novas maneiras de ensinar, optando-se aí por um ensino menos tradicional. Onde conteúdos que não têm significado para os alunos, ou seja, vazios e burocráticos trazem para os mesmos a necessidade de atenção e uma nova maneira de ensinar (MELLO, 2004).

CONCLUSÃO

Verificou-se que a maioria dos alunos da escola E. E. F. M. José Gomes Alves, gostam de estudar, tem perspectivas futuras, são motivados pelos pais e escola. Mas em algumas matérias faltam uma atenção especial e novas maneiras de ensinar voltado ao dinamismo, as aulas explicativas e práticas, como também um ensino mais reconstrutivo, voltado para realidade do aluno. Segundo Demo (2011, p. 13) é necessário que os professores façam de suas disciplinas uma inovação, para que as aulas se tornem significativa e compreensão crítica do aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.M. **Dificuldades inerentes à aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Ponta Delgada. 2015.

BIANCHI, S.R. **A Importância da Motivação na Aprendizagem no Ensino Fundamental**. São Carlos- SP. 2011.

BORUCHOVITCH, E. (2009). **A motivação do aluno (4.ª ed.)**. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ENGELMANN, E. **A Motivação De Alunos Dos Cursos De Artes De Uma Universidade Pública Do Norte Do Paraná**. Londrina, 2010. 124 f. : Il.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: **Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor**. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e médio. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

HERSEY, Paul.; BLANCHARD, K. H. Psicologia para administradores: **a teoria e as técnicas de liderança situacional**. São Paulo: EPE, 1986.

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELLO, G. N. de. Cidadania e Competitividade: **Desafios Educacionais do Terceiro Milênio**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MENDONÇA, S. G. (In) **disciplina escolar: visão de professores e os modos de Lidar**. Porto Alegre-RS. 2010.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. **Educação e família uma união fundamental**. Revista espaço, n.16, julho/dezembro de 2001. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/texto2.htm>>. Acesso em: 17 setembro 2017.

POLETTI, André. **O professor e a gestão do conhecimento**. Profissão mestre, São Paulo, p. 22-23, set. 2002.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**. São Paulo: 13. ed. Cortez, 2003.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In: MACHADO, A. M; SOUZA, M.P.R. (org.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STEMBERG, R. J. (2000). **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed.

STEMBERG, R. J. (2003). **Wisdom, intelligence, and creativity synthesized**. Cambridge: Cambridge University Press.

STEMBERG, R. J., & LUBAR, T. (1999). **The concept of creativity: prospects and paradigms**. In R. J. Sternberg (Org.), Handbook of creativity (pp.3-13). Cambridge: Cambridge University Press.

THOMAZ, T.C. **Não gostar de Matemática: que fenômeno é este?** Cadernos de Educação/UFPel, Pelotas, n. 12, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: **construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995.

APÊNDICE

Questionário sobre motivação e desmotivação dos alunos na escola da rede pública da cidade de Patos- PB

1- Gosta de estudar?

Sim Não

2- tem perspectivas futuras?

Sim; Penso em cursar uma faculdade futuramente.

Sim; Tenho curiosidade por novas habilidades.

Sim; Os professores ou alguns professores me compreendem e me motivam a estudar.

Não; Os professores não me motivam para o gosto em aprender e não me compreendem.

Não; Tenho preguiça de ir à escola.

Não; Vou à escola somente porque meus pais obrigam.

Não; Eu trabalho e não tenho tempo de estudar.

3- Qual a matéria que você gosta mais?

I. Português Artes Geografia Educação física

II. Religião Matemática Ciências História

III. Outra(qual?)_____ IV. Nenhuma **(Se marcar nenhuma**

pule para próxima pergunta).

4- Qual motivo de gosta da matéria

Gosto dessa matéria porque o/a professor (a) explica bem

Gosto dessa matéria porque tiro notas boa

Gosto dessa matéria porque vou precisar para uma futura faculdade

Gosto dessa matéria porque o professor aceita minha opinião

Gosto dessa matéria porque o/a professor (a) me incentiva durante as aulas

Gosto dessa matéria porque há novidades a cada aula

Gosto dessa matéria porque é de fácil entendimento

5- Qual a matéria que você menos gosta ou não gosta?

I. Português Artes Geografia Educação física

II. Religião Matemática Ciências História

III. Outra(qual?)_____ Todas

6- por que não gosta da matéria?

O/a professor (a) não explica bem

Porque não tiro notas boas

Porque acredito não precisar futuramente
Porque não me simpatizo com o/a professor (a)
Porque não tem novidade e a aula é parada
Porque o/a professor (a) parece não aceitar minhas opiniões
Porque ela é difícil

7- Em casa seus pais ou responsáveis motivam aos estudos?

Sim; Meus pais/ responsáveis querem que eu faça uma graduação
Sim; Meus pais/ responsáveis mostram a importância dos estudos
Sim; Meus pais/responsáveis procuram solucionar minhas dificuldades nas matérias
Sim; Meus pais/ responsáveis me incentivam nos estudos
Não; Meus pais/responsáveis não têm tempo de me incentivar pois trabalham
Não; Meus pais/responsáveis acreditam que devo ir à escola para não ficar em casa
Não; Meus pais/responsáveis não entendem minhas dificuldades nas matérias

8- A escola com toda sua equipe inclusive professores tem motivado você durante todo seu processo de permanência no estudo?

Sim; a equipe escolar procura solucionar nosso rendimento
Sim; Os professores fazem atividades para melhorar nosso rendimento
Sim; A escola comunica aos meus responsáveis sobre meu rendimento .
Não; A escola não me motiva, nem soluciona minhas dificuldades
Não; Os professores não fazem atividades extras para melhorar meu rendimento

9- O que você acha que seus professores podem fazer para melhorar sua motivação?

I. Professor (a) precisa dar uma atenção especial as minhas dúvidas
II. Professor (a) deve proporcionar novas maneiras de ensinar
III. Professor (a) deve me mostrar na prática como aula em campo, laboratório
IV. Professor (a) deve ser criativo (a).
V. Professor (a) deve deixar eu mostrar minhas competências diante do assunto abordado.

UMA VISÃO SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE MÚSICA

Data de aceite: 31/01/2020

Obadias de Oliveira Cunha

Universidade Federal da Bahia

Salvador – BAHIA

<http://lattes.cnpq.br/2732087408802562>

Helena de Souza Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/4403557398247858>

RESUMO: Este trabalho está baseado na experiência profissional de seus autores, enquanto coordenadores de dois projetos que, embora bem distintos entre si, aproximam-se por serem ambos de grande porte, voltados ao ensino de Música no Brasil. No foco de tal estudo, estão atribuições e instrumentos técnicos pertinentes à coordenação de cursos de Música em suas dimensões administrativa, pedagógica e musical, conforme previstos em documentos fundantes dos projetos analisados, respectivamente, NEOJIBA (2013) e PROLICENMUS/UFRGS (2006). Esses aspectos foram descritos em uma dissertação de Mestrado (CUNHA, 2014) e são aqui analisados à luz do Modelo Teórico CDG (NUNES, 2015). A pesquisa é qualitativa, emprega o método hermenêutico e possui caráter propositivo, cujo resultado se apresenta

como um Ensaio. Em essência, submete aos pares um modelo de coordenação para cursos de Música, que considera três dimensões (Musical, Administrativa e Pedagógica), as quais estabelecem três áreas de intersecção (Produtos, Ações e Ideais), e é regulado por um Foco.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica, Música, Modelo Teórico CDG.

AN INSIGHT ON PEDAGOGICAL COORDINATION IN MUSIC EDUCATION

ABSTRACT: This paper is based on the author's professional experience as coordinators of two projects that, although very distinct from each other, share the same importance in Music teaching in Brazil. NEOJIBA and PROLICENMUS. Attributions and technical instruments relevant to Music courses coordination in its administrative, pedagogical, and musical dimensions are in the scope of this study as predicted in the analyzed projects' founding documents (respectively, NEOJIBA, 2013; UFRGS, 2006). These aspects were described in a master's thesis (CUNHA, 2014) and are here analyzed using the CDG Theoretical Model (NUNES, 2015). This is a qualitative research, which uses the hermeneutical method, and has a propositional intent, whose results are presented in the form of an Essay. In essence, it submits to its peers

a coordination model for Music courses, regulated by a Focus, which considers three scopes (Musical, Administrative, and Pedagogical) which therefore establish three intersection areas (Products, Actions, and Ideals).

KEYWORDS: Pedagogical Coordination, Music, CDG Theoretical Model.

1 | INTRODUÇÃO

Em cada espaço criado para se ensinar e praticar Música com finalidade educativa, existe a necessidade da presença de um coordenador pedagógico que seja responsável pelo acompanhamento das atividades. De modo geral, no Brasil, a função de coordenar projetos para ensino de Música é delegada a um professor da área. Mas esse músico, para cumprir tal tarefa, passa a depender, exclusivamente, de suas habilidades inatas e condições de proatividade espontâneas; pois não existem espaços próprios para essa formação e rara é a bibliografia especializada sobre o tema. Assim, entende-se ser importante registrar algumas constatações, frutos de experiências pessoais, que possam ser úteis à consolidação de perfis, atribuições, processos e práticas profissionais no papel de coordenador de um curso de Música, neste e eventualmente em outros países. Inicialmente, faz-se necessário definir suas atribuições, pois com base nelas se poderá desenhar perfis e, antecipadamente, tomar decisões que garantam consistência, coerência e segurança aos trabalhos realizados. As perguntas orientadoras para a elaboração de presente texto foram: de que se constitui uma coordenação pedagógica em cursos de Música? Quais os principais saberes e atribuições pertinentes a esta função? Como tais atribuições e saberes poderiam estar interligados, de modo a se consolidarem num suporte seguro e confiável para esses cursos? Ao respondê-las, submete-se aos pares um formato de coordenação pedagógica para cursos e/ou projetos educativos de Música, que emerge de duas experiências concretas na área NEOJIBA e PROLICENMUS, elucidadas por meio de aspectos identificados e descritos por CUNHA (2014) e modelados com base em NUNES (2011; 2015). Busca-se, assim, contribuir para a formação de futuros coordenadores de cursos e/ou projetos educativos de Música e, ao mesmo tempo, gerar conhecimento e referenciais para outras pesquisas sobre o assunto. Clarifica-se ainda que o NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestra Juvenis e Infantis da Bahia) é um Programa Social voltado para o ensino de Música e foi criado pelo Governo do Estado da Bahia, em 2007. O Programa atende crianças e jovens em atividades orquestrais e corais, sendo que algumas em condição de vulnerabilidade social e PROLICENMUS, este foi um curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidades Parceiras, pioneiro no país para a formação de professores de Música em modalidade a distância mediado pela internet. Integrou-se a uma política do Governo Federal,

Programa Pró-Licenciaturas do Ministério da Educação do Brasil (BRASIL, 2005), destinada à formação de professores de Música. Em 2012, formou 189 desses novos professores, hoje atuando em todo o país.

2 | EXPERIÊNCIA COMO *LOCUS* DE ESTUDO

Como dito, a discussão trazida por este texto nasce de duas experiências práticas, correspondentes a características dos projetos NEOJIBA e PROLICENMUS, que são apresentadas a seguir. No primeiro, o público-alvo é constituído por crianças e jovens do Estado da Bahia, advindos de projetos sociais de menor porte, igrejas, escolas de música e da comunidade em geral. O programa tem como objetivo a formação de orquestras e corais e, por meio destes promover o ensino de música e a integração social. O NEOJIBA é gerenciado por uma Organização Social, financiado e acompanhado pelo Governo do Estado da Bahia através de um Contrato de Gestão. O programa também tem apoio financeiro em instituições privadas. Seu gerenciamento é feito a partir de um Núcleo Central, localizado em Salvador, que acompanha os demais núcleos, localizados em regiões circunvizinhas. A metodologia de ensino se caracteriza por aulas presenciais e em grupo, para atividades de prática orquestral e canto coral. São oferecidos gratuitamente aos seus integrantes o instrumento, o material didático, lanches e o trabalho dos facilitadores (monitores e professores). É incentivada a prática da monitoria, ou seja, o integrante que sabe mais ensina aos novos integrantes, ou aqueles que sabem menos. Para as orquestras, o repertório é baseado em peças tradicionais europeias e, também, são feitos arranjos de peças de compositores brasileiros. Para os corais, o repertório se baseia em arranjos diversos, compostos de acordo com o nível de desenvolvimento vocal dos coralistas, além de utilizar canções do folclore nacional e músicas populares. Os grupos realizam turnês no Brasil e ao Exterior. Vários de seus integrantes buscam as Universidades para darem continuidade a seus estudos em diversas áreas, enquanto outros têm seguido a carreira de músico de orquestra. Há também integrantes que, após passarem uma temporada se aperfeiçoando no Núcleo Central, retornam a suas comunidades com o objetivo de ensinar ou coordenar as atividades em seus núcleos de origem (CUNHA, 2014).

De modo contrastante, o público-alvo do PROLICENMUS foi constituído por professores em exercício na Escola Básica, mas sem habilitação legal para o exercício da profissão (título de Licenciatura em Música). Seu objetivo foi oferecer, em edição única, um curso para formação inicial na Graduação – Licenciatura, que tivesse características de formação continuada, para professores. O curso foi gerenciado a partir da Universidade e aconteceu, efetivamente, em onze polos localizados em cidades de cinco Estados do Brasil, por sua vez distribuídos por quatro das cinco

regiões geográficas do país. A modalidade de ensino foi a distância, mediada por tecnologias da informação e comunicação, sobretudo Internet. O material didático foi formado por Unidades de Ensino, em ofertas semanais por disciplina, que eram postadas diariamente no Moodle. Além disso, foram desenvolvidos diversos Objetos Virtuais de Aprendizagem, sites e ebooks, para apoio ao ensino dos conteúdos previstos. Esses materiais didáticos foram específicos do curso, produzidos em autoria colaborativa por professores, tutores e alunos. O repertório foi variado, contando inclusive com composições próprias, privilegiando canções acompanhadas por teclado e/ou violão, apropriadas à escola. Os ministrantes foram professores universitários, que produziam e supervisionavam as diversas produções e as aulas. Havia também Tutores que acompanhavam a realização das tarefas, nos polos. O curso foi financiado pelo Governo Federal (CAPES/MEC e FNDE) e gerenciado pelas Prefeituras Municipais de cidades com polos de apoio presencial. O retorno esperado foi atendido, à medida que promoveu a capacitação simultaneamente inicial e continuada para professores de Música, em exercício na Educação Básica, incluindo habilitação oficial para a realização de concursos públicos na área. (UFRGS, 2006).

Constata-se, então, que os dois projetos geradores da presente reflexão, além do assunto em tela – Música, em pouco se aproximavam. Justamente por isso, tornou-se mais interessante analisá-los, na busca de um formato de coordenação genérico, isso é, o mais comum possível e igualmente válido para ambos. Espaço esse que, inclusive, possa resguardar as particularidades de cada um.

3 | DEFINIÇÕES DE UM PERFIL

Esta parte do trabalho busca responder as perguntas norteadoras, tomando-se inicialmente a primeira: *de que se constitui uma coordenação pedagógica em cursos de Música?* A Coordenação Pedagógica em Música, na figura única de um coordenador e raramente de um grupo maior, é bastante comum nas instituições de ensino no Brasil, principalmente em escolas especializadas, projetos sociais e cursos de graduação e pós-graduação; contudo, são praticamente inexistentes em cursos livres e outros projetos de música comunitária, como igrejas, quartéis, empresas, prisões e clubes de serviço. Afirma-se que as funções dessa coordenação se encontram em busca de uma identidade própria e mais bem definida. Sabe-se de sua importância e entende-se que há aproximações entre ela, supervisão e orientação; todavia, pouco se sabe sobre habilidades e competências específicas de cada uma, tarefas cotidianas, desafios e possibilidades, nem tão pouco sobre suas responsabilidades burocráticas e legais.

Leonhard e House (1959) escreveram dois capítulos dedicados, exclusivamente, a esse tema, no livro *Foundations and Principles of Music Education*. No capítulo

dez desta obra, os autores abordam, especificamente, o perfil do supervisor em Música e suas principais atribuições. Para eles, esta função tem vários significados, prevalecendo na prática, contudo, o de uma atividade vista como de inspeção e controle. Ela inclui a fiscalização do trabalho dos demais professores e dos responsáveis pelas tarefas administrativas, assim como a representação do curso junto à direção da instituição e outros órgãos afins. Em lançamento mais recente, Hansen (2007) escreveu o *Handbook for Musical Supervision*, no qual aborda o perfil do supervisor bem como suas principais atividades no contexto da *National Association for Music Education*. Estes autores se referem à coordenação pedagógica em Música como sendo uma tarefa de supervisão; mas eles mesmo consideram tal visão como equivocada. Entendê-la apenas como supervisão, mesmo que em sentido mais amplo, reduz e simplifica demais seu potencial de ação. Leonhard e House (1959), e Hansen (2007) entendem que a coordenação deveria então estar focada na ação junto aos professores, implicando questões como: métodos de ensino; orientações pedagógicas; acompanhamento dos projetos; elaboração e acompanhamento dos programas direcionados para as faixas etárias dos alunos; acompanhamento do sistema de avaliação dos alunos; avaliação do curso e dos professores e apoio à direção em aspectos administrativos.

Parte-se agora à segunda, das perguntas feitas: *quais os principais saberes pertinentes a esta função?* Para os autores estudados, existem duas características determinantes para o perfil de quem a assume, quais sejam, a qualidade de um mestre e a capacidade de liderança na realização de tarefas. Eles também defendem que existem seis princípios da coordenação pedagógica em Música, que precisam ser compreendidos e praticados por essa pessoa. Assim, o coordenador pedagógico de um curso de Música precisa ser capaz de garantir: 1) planejamento, que demarca o ponto de partida e indica o de chegada para o conjunto das ações de ensino e prática musicais; 2) avaliação continuada, por intermédio da qual os pontos fortes são reforçados e os fracos são corrigidos; 3) estabelecimento de metas e objetivos, balizando caminhos de melhoria para a instituição; 4) estímulo e desenvolvimento das potencialidades dos professores e dos alunos, promovendo lideranças individuais; 5) busca de uma coordenação flexível e favorável a métodos criados para facilitar aprendizagens, pois padrões rígidos dificultam a resolução de problemas, e, 6) condução gradativa de programas, sem imposições abruptas.

No meio das mais diversas atribuições, e com o objetivo de assegurar o gerenciamento de demandas específicas, o coordenador pedagógico, segundo Stephen Covey *apud* Hansen (2007, p. 7), deve: 1) ter perfil profissional proativo e capacidade de focar em objetivos finais, sem desorientar-se por modificações de percurso; 2) estabelecer prioridades a curto e a longo prazos; 3) resolver problemas em equipe; estimular e valorizar ideias criativas; 4) promover um ambiente sem

competitividade e sim de cooperação mútua; 5) saber escutar, ou seja, procurar entender para depois ser entendido, estabelecendo assim uma sinergia com toda a equipe, trocando ideias e aprendendo juntos; 6) desenvolver cotidianamente uma percepção aguçada, de tal maneira que realize uma liderança segura e tranquila; e 7) ter clareza do que faz e da sua importância, separando seus problemas pessoais dos da instituição. Essa condição de estar bem consigo mesmo é imperativa, pois lida diariamente com resolução de problemas institucionais e alheios. A prática profissional dos autores deste texto, contudo, indica, ainda, que a coordenação precisa ser capaz de lidar também com: 1) ferramentas e tecnologias metodológicas e avaliativas; 2) contratação e treinamento de pessoal; 3) atuação na interface entre as equipes de gestão e pedagógica; 4) organização de programas, grades curriculares, atividades integradoras e eventos científicos; 5) gerenciamento dos espaços para aulas e reuniões; 6) aquisições e reparos de instrumentos musicais e demais equipamentos tecnológicos; 7) registros, representações e divulgação dos trabalhos.

Ao repassar tais listas, assim formuladas também com base em ideias do serviço de Orientação Educacional do Distrito Federal (SEEDF, 2010), conclui-se com facilidade que o coordenador pedagógico deve ser um especialista, um consultor de capacidades especiais, capaz de planejar e acompanhar um programa, que tenha competências para orientar alunos, professores e funcionários, mediando atividades pedagógicas e estabelecendo a interface entre a gestão e as atividades finalísticas da instituição, no caso, musical. Este profissional precisa conhecer a natureza e as necessidades dos alunos, dos professores e da instituição, tendo sempre em foco a aprendizagem e o desenvolvimento musical de todos, posto ser a Música o âmago de seu trabalho. Organizandose o que foi visto até aqui, parte-se do entendimento que esta missão exige, em seu cerne, conhecimentos musicais pertinentes à orientação, ao acompanhamento e à avaliação de atividades, obras e expectativas voltadas para o ensino de Música. Ao lado desse, um conhecimento também necessário se refere aos processos do desenvolvimento e da regulação dos aspectos humanos, materiais e gerenciais do curso, implicando correntes filosóficas, legislação e financiamento, que sustentam os processos administrativos, pelos quais está responsável. Por fim, suas ações implicam e são implicadas também por conhecimentos que gerem posição firme sobre cidadania, ética, integração, convivência e inclusão sociais, valores, comportamentos, orientação educacional, concretizadas sob escolhas pedagógicas. Assume-se, então, as três dimensões de uma Coordenação Pedagógica em cursos de Música discutidas por Cunha (2014) – musical, administrativa e pedagógica –, ao responder a última das perguntas: como tais atribuições e saberes poderiam estar interligados, de modo a se consolidarem num suporte seguro e confiável para esses cursos?

4 | ARTICULAÇÃO DE DIMENSÕES

Na Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CDG) (NUNES, 2015), também de orientação triádica, foi buscado um modelo teórico capaz de articular tais dimensões – musical, administrativa e pedagógica. O Modelo Teórico CDG é representado por uma tríplice hélice, que contempla também um foco e três áreas de intersecção. A depender do foco, o conteúdo específico de cada hélice se modifica e, na sequência, também o de suas intersecções. Mantém-se, todavia, a essência de cada uma das sete áreas do desenho, a saber: o Cante corresponde ao mundo interior e ao que é inerente a cada um, indivíduo ou grupo definido, implicando emoções, valores, convicções e vocação; o Dance se refere ao mundo externo, ao que tem natureza verificável, intelectual, legislativa e formal; o Gente corresponde à melhor decisão a ser tomada em cada instante e sob cada condição, envolvendo direta e unicamente as pessoas que são por eles e neles implicadas, tomando formas circunstanciais e convencionais. O Foco identifica o ângulo e a distância, a partir dos quais se decide examinar o problema em tela. Em três áreas de intersecção, obtém-se os resultados deste modelo dinâmico: Produtos, sempre estacionários e, uma vez gerados, podem ser deslocados para novos contextos; Ações, sempre dinâmicas e atreladas a cada contexto, isso é, acabam completamente e são intransferíveis, quando concluídas; e Ideais, espaço eterno, ao qual são remetidas e no qual são (re) elaboradas eventuais frustrações e potenciais de realização futura.

Se, por sua natureza, organizarmos as três dimensões de uma Coordenação Pedagógica em cursos de Música, já referidas, em correspondência com cada uma das três pás da tríplice hélice do Modelo Teórico CDG, temos:

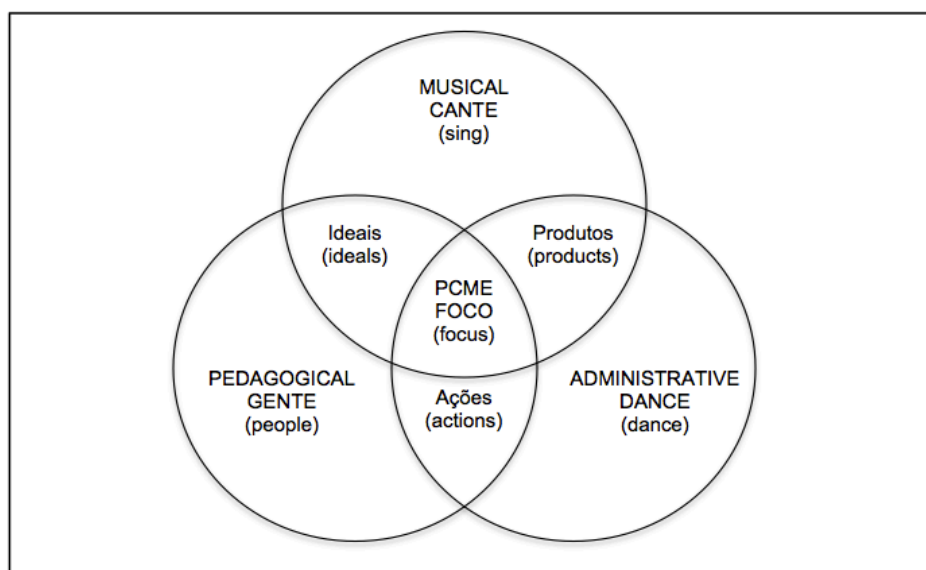


Figure 1. The CDG Theoretical Model for PCME: Pedagogical Coordination in Music Education. Adapted from Wöhl-Coelho, H. S. N. (1999). *Cante e Dance com a Gente – ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*. Frankfurt: Peter Lang

Isso nos permite afirmar, que todo Produto de um curso de Música deve resguardar sua essência musical, advindo dos “mundos interiores do Cante”, devidamente balizada pelas leis e formatos impostos de fora, isso é, pela sociedade na qual o curso se insere e pelo tipo de instituição que o mantém, advindo dos “mundos externos do Dance”. Já as Ações desse grupo social específico ou dessa instituição, norteadas por escolhas de caráter pedagógico, serão executadas dentro do que é possível, harmonizando deveres do Dance, com desejos e possibilidades do Gente, mediante convenção dentre todos os envolvidos. O que daí exceder deve ser reservado como Ideal, a ser atendido por outros Focos. O Foco explicita a medida e o ponto estacionário de cada determinado tempo e escolha. O Foco define o que se busca, aqui e agora. Acima de tudo, então, a responsabilidade maior de um coordenador de curso de Música deve ser o reconhecimento e o compromisso com o Foco do curso que coordena.

5 | CONCLUSÃO

Conclui-se, então, que, segundo o modelo gerencial proposto, é o Foco que determina as demais escolhas. Não é possível exercer uma coordenação pedagógica em cursos de Música sem que, a priori, exista clareza sobre o que é buscado em cada um desses cursos. Várias escolhas são possíveis: há cursos dedicados à formação de professores para a Escola Básica, como foi o PROLICENMUS, e outros que buscam investir na prática comunitária informal, como o NEOJIBA. Mas há inúmeras outras possibilidades: formar virtuosos, atuar na mídia, investir em tecnologias, gerar obras para o mercado de arte, etc. Cada uma dessas possibilidades origina um foco distinto, que deve ser identificado e enunciado, antes de se partir para a mera realização de “atividades musicais”, como se todas elas fossem de uma mesma natureza. Cursos de Música devem ser musicais, obviamente; porém, devem ser administrados numa perspectiva pedagógica, e terem por foco a formação musical de pessoas. Zelar por essa missão é, na visão destes autores, a parte mais relevante, na tarefa da Coordenação de um curso ou de um projeto de Música.

Este texto é a versão em Português, com breve atualização, do original publicado em Inglês, CUNHA, O; NUNES H de S. An insight on pedagogical coordination in music education. ISME 2016. Proceedings of the International Society for Music Education and 32 World Conference on Music Education. Glasgow, Scotland 25-29 July 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=An+insight+on+pedagogica+coordination+in+music+education.&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução no 34, de 09 de agosto de 2005**. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Brasília: MEC/FNDE, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf. Acesso em 21 de março de 2015.

CUNHA, O. **Coordenação Pedagógica em Música no NOEJIBA**: percurso formativo no Mestrado Profissional. 2014. 131F. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

HANSEN, D. **Handbook for Music Supervision**. MENC. First Rowman & Littlefield Education ed. Lahan, Maryland, 2007.

LEONHARD, C., & HOUSE, R. W. (1959). Supervision in Music Education. In: **Foundations and principles of music education**. Cap. 10, p. 303-331. McGraw Hill Book Company, Inc. New York, Toronto, London 1959.

NEOJIBA. **Projeto Pedagógico do NEOJIBA**. Salvador. Disponível em: www.neojiba.org. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

NUNES, H. **Fundamentos pedagógicos de um curso de licenciatura em música EAD**. ICTUS, Salvador, 2011, v.12, n.1, p. 6-16, 2011.

NUNES, H. **Modelo Teórico CDG**. Re: Reinício do GP [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <assisnunes@gmail.com>, <gerardovianajr@gmail.com>, <cla110581@caef.ufrgs.br>, <claudiaefs@ig.com.br>, <serafim.caef@gmail.com>, <nascimento88@hotmail.com>, <edilsonsz@hotmail.com>, <musicaferreira@gmail.com>, <rafaelguerini@gmail.com>, <rodrigo.schramm@gmail.com>, <katiaduartemusica@hotmail.com>, <dorcasjweber@gmail.com>, <lydiacoelho@gmail.com>, <leitejaqueline@yahoo.com.br > em 09 jan. 2015.

SEEDF. **Orientação Educacional**. Disponível em: <http://orientacaoeducacionalemacao.blogspot.com.br/p/atribuicoes-do-oe-no-distrito-federal.html>. Acesso em 17 de abril de 2013.

UFRGS. **Projeto Pedagógico de Curso** – Licenciatura em Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras. Porto Alegre: UFRGS/MEC. 2010.

Wöhl-Coelho, H. S. N. **Cante e Dance com a Gente** – ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien. Frankfurt: Peter Lang, 1999.

UTILIZAÇÃO DE UM OBSERVATÓRIO SOCIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO PEDAGÓGICO E CANAL DE COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE EM CURSOS TÉCNICOS E TECNOLÓGICOS DE INFORMÁTICA

Data de aceite: 31/01/2020

Laurentino Augusto Dantas

Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - Campus
Naviraí-MS

<http://lattes.cnpq.br/2103650654418401>

André Carvalho Baida

Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - Campus
Naviraí-MS

<http://lattes.cnpq.br/5946208909551359>

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo demonstrar como um observatório social pode ser utilizado como um canal de comunicação entre cursos técnicos e a sociedade local de onde se encontra a instituição de ensino. O trabalho teve como foco fazer com que os alunos, a partir de estudos e contato com a realidade que os cerca, desenvolvessem trabalhos adaptados à realidade ou que resolvam problemas locais. Todo o trabalho partiu da premissa de que os Institutos Federais devem ser um motor de desenvolvimento dos locais que cercam os seus Campi. Como resultado final os alunos propuseram 10 (dez) projetos de softwares voltados à realidade local da Cidade de Naviraí.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Técnico, Ensino Tecnológico, Observatório Social, Institutos Federais.

USE OF A SOCIAL OBSERVATORY AS A PEDAGOGICAL SUPPORT TOOL AND COMMUNICATION CHANNEL WITH SOCIETY IN TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL COMPUTER COURSES

ABSTRACT: The present work aimed to demonstrate how a social observatory can be used as a communication channel between technical courses and the local society where the educational institution is located. The work focused on getting students, from studies and contact with the reality around them, to develop work adapted to reality or solve local problems. All work has been based on the premise that Federal Institutes should be a driving force behind the development of the campuses. As a final result the students proposed 10 (ten) software projects aimed at the local reality of the City of Naviraí.

KEYWORDS: Technical Education, Technological Education, Social Observatory, Federal Institutes.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos grandes problemas percebidos nos cursos de informática é a dificuldade dos alunos compreenderem o contexto socioeconômico local e saberem se posicionar

junto à realidade social que os cerca.

É nítido e já foi tema de vários estudos como os de Rezende (2013), Souza (2011) e Pacheco (2008) que as escolas técnicas e universidades apesar de capacitar os seus alunos têm dificuldades significativas em inserir esses mesmos alunos de forma satisfatória no mercado de trabalho; falta-lhes consciência do seu novo papel e de que sua formação o torna alguém apto a transformar e criar novas oportunidades na sua região.

Partindo da premissa de que os discentes dos cursos técnicos e tecnológicos devem ser agentes de transformação da localidade onde moram, os cursos de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS) e Técnico em Informática para Internet (INFO) do Campus Naviraí-MS enxergaram na proposição do observatório social uma ferramenta de apoio pedagógico. Tal ferramenta servirá como locus de estudos e pesquisas para os participantes, mas também será um canal com o potencial de catalisar a qualificação de profissionais conscientes da realidade social que os cerca e permitirá que ainda durante o curso o estudante possa se enxergar como um vetor de transformação com o potencial de criar novas ideias que permitirão a ele propor soluções a problemas locais.

O Instituto Federal do Mato Grosso do Sul foi gestado junto ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a publicação da Lei nº 11.892/2008. Lei 11892 de 29 de dezembro de 2008. A política pública que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia propôs o reordenamento e expansão das unidades federais de educação tecnológica até então isoladas - Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Vinculadas (ETVs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

Entre as diretrizes da lei de criação dos IF`s está presente o objetivo de alavancar o desenvolvimento local e regional do entorno dos campi. Por meio do estímulo aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais os institutos devem se tornar importantes indutores do desenvolvimento local. A atuação dessas instituições em seus âmbitos locais deve centrar-se, nos termos da lei, na oferta de: (a) Qualificação e formação profissional, (b) na geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas e, (c) na oferta de oportunidades educacionais a partir do mapeamento das possibilidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural dos APL`s .

Dessa forma, os IF`s se tornam peças fundamentais no incremento do desenvolvimento local e regional, superando uma visão limitada da educação profissional e tecnológica como mera formadora de pessoas para ocupações de determinadas funções requeridas pelo mercado de trabalho. Seu objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho. Conforme descreve Pacheco (2008, p. 11),

[...] os Institutos Federais (IF) devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região.

Faz parte da proposta dos IF's agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, entretanto, os egressos devem compreendê-los em seu sentido histórico, sem deixar de afirmar seu sentido ontológico e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes, buscando uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2008, p. 15).

É perceptível que o profissional oriundo dos cursos TADS e INFO têm um perfil amplo e totalmente tecnológico. Evidente que um mercado tão dinâmico e volátil cria um grande problema para as instituições que têm por objetivo disponibilizar profissionais aptos a atuarem e suprirem a carência de mão de obra especializada criada pelo desenvolvimento tecnológico.

Ressalta-se que não é objetivo único dos IF's formar pessoas para ocupar funções no mercado de trabalho, entretanto, conforme observa Sousa (2011, p. 11), "o emprego é uma condição de sobrevivência e estar empregado significa obtenção de renda, significa segurança".

Sousa (2011, p. 29) afirma que "a maior parcela da culpa dos egressos dos cursos de tecnologia não conseguirem uma colocação no mercado é das instituições de ensino", ou seja, os cursos oferecidos não atendem às expectativas das empresas em termos de qualificação, são superficiais, não aprofundam os conhecimentos e são muito teóricos.

As matrizes tecnológicas dos cursos podem ser compreendidas como os arranjos lógicos constituídos pelas bases tecnológicas de um curso, que, por sua vez, são os ingredientes tecnológicos básicos de uma formação. Cada eixo tecnológico acolhe vários tipos de técnicas, mas não se restringe a suas aplicações, relacionando-se também a outras dimensões socioeconômicas. Sendo assim conforme descrito por Pacheco (2011, p. 24):

[...] o caminho a ser percorrido na construção de currículos centrados na dimensão tecnológica passa pelos aspectos: material das tecnologias envolvidas na formação profissional pretendida; prático ou pela arte do como fazer; e sistêmico ou pelas relações técnicas e sociais subjacentes às tecnologias. Nessa trajetória, baseia-se na integração de conhecimentos e na união entre a concepção e a execução.

Ainda segundo Pacheco (2011, p. 25) considera-se que os Institutos Federais,

[...] na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões

de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado.

Os cursos técnicos e tecnológicos têm por função desenvolver plenamente o potencial dos estudantes a partir de suas habilidades, levando-os a adquirir as competências profissionais necessárias para atuarem num mundo em constante transformação.

Aos egressos dos Institutos Federais deve ser somada a necessidade de formação de novos profissionais conscientes, adaptados a atuarem e transformarem a região onde os cursos são ofertados.

2 | SOBRE O CURSO E A REGIÃO DE SUA OFERTA

O município de Naviraí, possui aproximadamente 51.535 habitantes e apresenta um IDH de 0.700 está inserida na região do Cone Sul do Mato Grosso do Sul, local onde a indústria desponta como alternativa ao município e à região. É uma cidade considerada estratégica economicamente, por ser próxima da divisa com os estados do Paraná e São Paulo está perto de grandes centros presentes nos 3 estados, Mato Grosso, Paraná e São Paulo.

Existe uma forte tendência do município em aproveitar a sua posição estratégica, próxima do eixo do Mercosul, para se transformar no futuro num centro internacional de negócios. (NAVIRAÍ, 2013).

Naviraí é um município localizado estrategicamente entre cidades dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e outros países do Mercosul. Com PIB de quase 1,030 bilhão de reais em 2012 (IBGE, 2014), é o nono município mais rico de Mato Grosso do Sul e está também entre os 500 mais ricos do país. O IFMS Câmpus Naviraí começou a funcionar no primeiro semestre de 2015 oferecendo o Curso Técnico em Operador de Computador, no segundo semestre de 2015 além da reoferta do curso de Operador de Computador, também foram oferecidos os cursos técnicos de Programador WEB, Inglês e Agente Cooperativista. O curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e curso Técnico Integrado de Informática para Internet iniciaram seu funcionamento no Campus Naviraí no primeiro semestre do ano de 2016.

O cenário educacional da Região do Cone Sul, segundo dados do IBGE de 2012 conta com 21.287 alunos matriculados no ensino fundamental e 4800 no ensino médio, dos quais, na cidade de Naviraí, 7.327 estão matriculados em 15 escolas de nível fundamental e 1.923 em 6 escolas de ensino médio.

O IFMS oferta cursos de informática em nível médio e/ou superior em todos os seus 10 campi, pois a informática está inserida em todos os segmentos do setor

produtivo. A criação de novas oportunidades profissionais e de um novo perfil às profissões já estabelecidas advém da passagem da Era da Produção para a Era da Informação (BELL 2006). A utilização de computadores no dia a dia da sociedade, nas mais diversas áreas de atuação justifica a qualificação de profissionais para essa demanda.

Nesta perspectiva, sendo a informática uma ferramenta essencial no processo de desenvolvimento de diversas atividades administrativas e operacionais, há uma grande demanda da sociedade para a formação de profissionais dessa área, a fim de atender à grande demanda do mercado de trabalho (LAZZAROTTO, 2015).

Mesmo com a economia da Região do Cone Sul estando apoiada em grande parte no agronegócio, sua dependência de sistemas de informação eficientes é cada vez maior. Grandes empresas locais do agronegócio procuram progressivamente a melhoria de sistemas informatizados, gerando demanda de profissionais desta área (GUIA DA CARREIRA, 2015).

Especificamente as áreas de Desenvolvimento de Software e Sistemas de Informação apresentam-se como boas possibilidades de carreira no Brasil e, especialmente, no Mato Grosso do Sul. O investimento das empresas brasileiras no setor de tecnologia vem crescendo em relação ao seu faturamento, isto deve contribuir para a melhora na demanda por profissionais qualificados em tecnologia da informação (IMASTERS, 2015).

Mato Grosso do Sul intensificou seu processo de industrialização nos últimos anos. Empresas do setor industrial e comercial e as empresas do setor de serviços por elas demandadas necessitam intensamente do trabalho de profissionais e empresas de informática para garantirem a eficiência e agilidade em seus processos administrativos, principalmente através do adequado manejo informatizado de seus sistemas de informação.

Para essas empresas, a utilização das tecnologias de informação por meio da automação pode significar redução de custos, ganho de produtividade e facilidade de relacionamento com clientes e fornecedores.

A indústria no Estado do Mato Grosso do Sul se desenvolve com rapidez, e com isso há necessidade de profissionais adequadamente treinados. As empresas se preocupam cada vez mais em obter vantagens competitivas sobre seus concorrentes e uma das ferramentas para alcançarem este objetivo é utilizar o que a tecnologia pode oferecer de mais moderno.

Consequentemente, os profissionais da área de computação são mais exigidos, com uma necessidade maior por conhecimento de novas tecnologias e métodos de trabalho, motivados por fatores como implantação ou renovação da base tecnológica computacional.

3 | OBSERVATÓRIO SOCIAL

Como proposta de constituição de um Observatório voltado à coleta e catalogação de dados sobre a realidade socioeconômica local o projeto visou a criação de espaço especializado de observação de um domínio estrategicamente escolhido no âmbito do IFMS. Este domínio são as políticas públicas de desenvolvimento econômico e social, em especial as políticas educacionais que se referem a atuação da instituição.

O conceito clássico de desenvolvimento se refere a Economia como campo do conhecimento e se configura como fenômeno histórico típico de sociedade nacionais que realizaram suas revoluções capitalistas. Se caracteriza pelo aumento sustentável da produtividade e/ou da renda por habitante e pelo sistemático acúmulo do capital e da incorporação do progresso técnico. De acordo com Bresser-Pereira:

“Essencialmente o desenvolvimento econômico é o processo histórico de crescimento sustentado da renda ou do valor adicionado por habitante implicando a melhoria do padrão de vida da população de um determinado estado nacional, que resulta da sistemática acumulação de capital e da incorporação de conhecimento ou progresso técnico à produção.” (Bresser-Pereira, 2006, p. 9)

Concepções teóricas diversas acerca do desenvolvimento estão em debate tanto no campo acadêmico quanto no campo político. Algumas das críticas à noção de divisão internacional do trabalho nos são mais importantes por situar o Brasil nesse debate e propor o conceito de subdesenvolvimento como a outra face do desenvolvimento, de acordo com a teoria de Celso Furtado.

É necessário, porém saber que nos anos 80/90, houve uma mudança de ênfase na questão do desenvolvimento. Inspirada por Amartya Sen, tal perspectiva colocava em outro prisma o problema do Desenvolvimento, da economia para a questão humana:

“ O crescimento do PNB ou das rendas individuais obviamente pode ser muito importante como um meio de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade. Mas as liberdades dependem também de outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas (por exemplo os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas. (...)) O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. A despeito de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas-talvez até mesmo à maioria. ” (Sen, 2000, p.17 e 18)

Apartir de 1990, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento), com base na teoria de Sen e com a sua participação, cria o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que articula no mesmo cálculo e em proporção idêntica, variáveis de educação, longevidade e renda. Essa proposta buscava inspirar a

opinião pública no sentido de que é necessário avaliar o desenvolvimento não só por avanços econômicos, mas também por melhorias no bem-estar social.

Em pesquisa recente, Rezende desenvolve um estudo sobre os Relatórios de Desenvolvimento Humano, indicando que:

[...] os técnicos do PNUD comungam com a ideia de que o desenvolvimento social é alcançado, caso haja investimentos suficientes em programas sociais que levem à formação de capital humano (REZENDE, 2008, p.30).

A articulação do conhecimento já produzido em âmbito nacional, estadual e local, por meio do tratamento de dados já existentes sobre o município e a região com a produção acadêmica local é uma das prioridades do projeto. Nessa fase inicial o recorte do projeto coloca em tela essas bases de dados para evidenciar a dimensão local de acordo com essa problemática do desenvolvimento socioeconômico e das principais políticas públicas nesse setor. Espera-se assim evidenciar os desafios e entraves ao desenvolvimento local e dividir esse conhecimento com os gestores das diferentes esferas administrativas de políticas públicas. A seleção, tratamento da informação, análise e publicação já se constitui como produto dessa fase inicial do projeto.

A proposta do Observatório não traz em seu bojo uma hipótese de trabalho inicial, por razões próprias a natureza do projeto. Esse conhecimento local da realidade econômica e social, que será subsídio aos gestores de políticas públicas (inclusive do próprio campus) e um componente da formação dos estudantes do IFMS campus Naviraí; e mais, a criação de uma base de dados robusta acerca da problemática aplicada ao Município e a região, foi a orientação para as primeiras produções do projeto.

4 | RESULTADOS OBTIDOS

A criação do Observatório Social se mostrou uma ferramenta de estudos, capaz de abarcar por meio de práticas próprias, a natureza indissociável (Ensino, Pesquisa e Extensão) dessa realidade. Salta aos olhos o viés de extensão do projeto, no qual, por meio do trabalho de pesquisa se torna possível disponibilizar aos gestores públicos e atores interessados, toda a compilação que dará origem a base de dados. Por meio de dois canais (boletim semestral e website) busca-se promover esse diálogo sobre o desenvolvimento socioeconômico local, de modo que o debate sobre os desafios e entraves ao desenvolvimento local possa dar origem a ações e realinhamentos das políticas públicas.

Ao visualizar os principais problemas associados ao desenvolvimento, aos projetos de arranjos produtivos locais e às políticas públicas, pretende-se habilitar

os estudantes como participantes desse debate em nível regional. Somado a esse aspecto o caráter extensionista do projeto também se aplica a democratização do conhecimento promovida pela ação. Isso porque a orientação para a criação do website e dos boletins será o acesso público à informação.

As bases nacionais de dados a que nos referimos são caracterizadas (para além de sua publicidade) pela complexidade e profusão de dados coletados. Ao selecionar, cruzar e tratar a informação, traduzindo-a em dashboards (painéis ou infográficos) e organizando-as em dossiês temáticos, certamente a publicidade e a compreensão desses dados se dará em outro nível.

Para além do viés de extensão da proposta destaca-se a participação dos estudantes (futuros profissionais) em duas frentes (a) na coleta e tratamento dos dados e (b) na programação WEB e atualização dos dados em dashboard. Esses bolsistas e colaboradores certamente desenvolverão uma visão integral da sociedade e um conhecimento aprofundado de sua região, na definição de politecnia que é basilar na criação dos Institutos Federais:

“A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho.” (SAVIANI, 2003 p. 8)

Finalmente destaca-se o aspecto de Indução do Desenvolvimento nos mais diferentes níveis. Certamente como afirma a teoria econômica e sociológica, o desenvolvimento não tem características autoindutivas naturais. Como destaca Bresser-Pereira:

“Na medida em que uma sociedade nacional revela suficiente coesão quando se trata de competir internacionalmente, ela aproveitará melhor os recursos e as instituições de que dispõe para crescer. O crescimento da produtividade de um país depende, diretamente, da acumulação de capital e da incorporação de progresso técnico à produção. Investimento e progresso técnico, por sua vez, dependem, em geral, da qualidade das instituições formais (políticas, leis) e informais (práticas sociais ou usos e costumes) que cada sociedade nacional estiver adotando. Quando uma sociedade é capaz de conformar essas instituições e políticas econômicas para que elas assumam o caráter de uma estratégia nacional de competição internacional, aumenta a probabilidade de que as taxas de desenvolvimento sejam mais altas. ” (Bresser-Pereira, 2006, p.2)

As contribuições do Observatório para o desenvolvimento local e a qualificação profissional dos estudantes podem ser colocadas em vários níveis: No conhecimento do âmbito local e das problemáticas/desafios ao desenvolvimento, na proposição de ferramentas tecnológicas para tornar acessíveis esses dados, mas principalmente

por fomentar em nossos estudantes a participação ativa no debate público.

O que Bresser-Pereira destaca como consenso social em torno do desenvolvimento certamente passa pela discussão social de que desenvolvimento será objeto das políticas, quais problemas atacar, a definição clara das relações causais que originam tais problemas e finalmente pelo planejamento, implementação e controle social de tais políticas. As pesquisas e ações do Observatório se filiam entre as ações que têm potencial para ajudar a promover tal consenso.

O curso superior (TADS) no segundo semestre de 2016 adaptou o seu modo de ministrar os conteúdos das disciplinas nas aulas e a partir de um esforço conjunto dos professores fez com que fossem criados dois modelos de trabalhos interdisciplinares para avaliação dos alunos.

O primeiro trabalho interdisciplinar foi proposto pela professora de metodologia da pesquisa, que propôs uma ação integrada que reuniu todos os professores do curso e os estudantes. A proposta estimulou ambos atores a formular projetos de pesquisa, a partir das áreas de interesse dos discentes. Cada professor se comprometeu a orientar 3 a 4 grupos de alunos que necessitavam desenvolver uma pesquisa. Quatro dentre os trabalhos de pesquisa foram propostas que se baseavam em atividades ligadas e/ou correlatas ao observatório.

O segundo trabalho multidisciplinar do TADS foi a proposição de que grupos de 3 ou 4 discentes projetassem um software ou uma solução baseada em recursos da informática para a resolução de algum problema local ou algum serviço que fosse de interesse ou que os alunos sentissem falta.

Para o levantamento das informações o docente que ministra a disciplina de Sociologia, responsável pelo observatório e pela disciplina de IHC que está envolvida nos trabalhos, fez uma explanação do objetivo do observatório e explicou qual a finalidade da sua existência. A partir dos dados do observatório foi explicado ao alunado como ele poderia propor soluções adaptadas à região de Naviraí.

Apartir das informações foi possível aos alunos proporem 10 softwares, soluções ou serviços de informática voltados aos problemas da região. Dentre as soluções merece destaque o software de distribuição de hortaliças direto do produtor. A região de Naviraí é uma grande produtora de hortaliças, e muitas vezes os produtores não possuem um canal de comunicação com o consumidor.

Como complemento do trabalho os discentes tiveram que sair às ruas com um questionário para tentar validar a sua ideia de software e verificar se aquilo que estava sendo proposto teria aceitação e assim ter como verificar qual a opinião das pessoas sobre o que seria desenvolvido ou implantado. (Inserir dados das entrevistas aqui pra ilustrar).

É interessante que o trabalho de aplicação dos questionários teve uma visão técnica baseada em aspectos de IHC e o aspecto social que visava verificar se as

pessoas da localidade se identificavam e se a demanda realmente existia.

A aplicação do questionário e a comunicação dos estudantes com a sociedade local só foi possível devido ao canal de ligação gerado a partir do observatório social, e mais importante foi que os discentes saíram a campo munidos de informações importantes que foram providas pelo observatório.

O que pode se dizer é que o canal de comunicação estudante e sociedade foi criado, a distância existente entre a instituição de ensino e a realidade local foi diminuída de forma considerável.

Com base em tudo o que foi observado merece destaque o quanto o observatório foi importante, tanto na parte da aproximação dos estudantes com a sociedade, mas também serviu como norteador para a tomada de decisão dos professores na confecção das atividades e permitiu que os alunos saíssem a campo munidos de informações essenciais e tivessem condições de direcionarem seus trabalhos e adaptá-los à realidade local.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho foi verificada a possibilidade de utilização do observatório social como canal de comunicação dos cursos técnicos do Instituto Federal de Ciência de Tecnologia com a comunidade local referente ao Campus da Cidade de Naviraí-MS.

O estudo partiu do princípio o qual muitas vezes os discentes das instituições de ensino, sobretudo as dos cursos de tecnologia não têm contato e não conhecem com profundidade a realidade que os cerca, o que acaba acarretando profissionais não adaptados a atuarem no mercado local das instituições de ensino.

Como resultado final do projeto foram propostos 10 (dez) projetos de softwares, soluções ou serviços de informática voltados a problemas da região do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul Campus Naviraí.

Seguindo a visão do Instituto Federal os projetos que se mostrarem viáveis serão incubados e poderão, possivelmente no futuro se tornarem produtos que serão disponibilizados ao mercado.

Ao final percebeu-se que o Observatório Social cumpriu sua função de provedor de informações e serviu de base para a proposta de vários projetos, além disso houve uma aproximação muito interessante dos estudantes com a sociedade e a realidade que o cerca.

REFERÊNCIAS

A probabilidade de que as taxas de desenvolvimento sejam mais altas. ” (Bresser-Pereira, 2006, p.2)BRASIL. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008, Institui a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008.

PACHECO, Eliezer, Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica, Brasília, Moderna, 2008.

REZENDE, Arthur da Silva. A expansão dos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional. Anais do SNPD. Volume 1, Número 1. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública – PPGPGP, 2013. Disponível em http://200.19.73.116/anais2/wp-content/uploads/2015/08/Arthur_Rezende.pdf

SOUSA, Plínio João de, Profissionais da Informática: Outros Fluxos do Trabalho dos Programadores, 2011, Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O conceito histórico do desenvolvimento econômico” (Texto para Discussão EESP/FGV 157, dezembro 2006). Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-conceitohistoricodesenvolvimento.pdf>

SEN, Amartya Kumar. Desenvolvimento como liberdade. Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo. Companhia das Letras: 2000.

_____. A ideia de justiça. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

REZENDE, Maria José. As múltiplas implicações da efetivação da democracia hoje: os desafios vindos à tona no Relatório do desenvolvimento humano, de 2002, das Nações Unidas: Reflexión Política, 2008, vol. 10 no. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11002004>

_____. A descentralização do poder de decisão nos Relatórios do Desenvolvimento Humano (PNUD/ONU) produzidos no início da década de 2000. Revista Brasileira de Ciência Política, nº14. Brasília, maio - agosto de 2014, pp. 167-199. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220141407>

NAVIRAI. Assessoria Prefeitura de Naviraí, Naviraí comemora 50 anos de emancipação hoje, Gazeta News. 2013. Disponível em <http://www.agazetanews.com.br/imprimir/77186>. Acesso em: 10/11/2015.

IBGE. Estatísticas do Cadastro Central de Empresas - 2011 - Campo Grande – MS. 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=500270&idtema=115&search=mato-grosso-do-sulcampo-grandestatisticas-do-cadastro-central-de-empresas-2011> >. Acesso em: 10/10/2015.

LAZZAROTTO. Belisa. Área de Tecnologia da Informação emprega 1,3 milhão de profissionais no Brasil, Revista Pense Empregos, Disponível em: <http://revista.penseempregos.com.br/noticia/2013/08/area-de-tecnologia-da-informacao-emprega-1-3-milhao-de-profissionais-no-brasil-4241575.html>. Acessado em: 07/10/2015.

IMASTERS. Investimentos em TI nas empresas brasileiras crescerão 5,6%, Disponível em: <http://imasters.com.br/noticia/investimentos-em-ti-nas-empresas-brasileiras-crescerao-56-em-2015/>>, Acessado em: 10/10/2015.

GUIA DA CARREIRA. Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Disponível em <http://www.guiadacarreira.com.br/profissao/analise-e-desenvolvimento-de-sistemas-2/>>, Acesso em: 06/10/2015..

VAMOS APRENDER A LER? DISCUTINDO ALGUNS ASPECTOS DO PROCESSO LINGUÍSTICO QUE ENVOLVE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Data de aceite: 31/01/2020

Milena Beatriz Vicente Valentim

Universidade Federal de Goiás – Regional
Catalão/ UAELL
Catalão – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3090494167386574>

RESUMO: A escola se caracteriza por um ambiente em que naturalmente ocorrerá o uso da língua em situações de interação social. Porém, essa mesma língua encontra-se em constante avaliação quanto a linguagem, em suas modalidades oral e principalmente escrita. O processo de adaptação ao ambiente escolar não se dá instantaneamente com o ingresso deste infante à sala de aula, levando-se em consideração que essa criança – na grande maioria com 6 anos – não é uma “tábula rasa”, ao contrário, já é dotada de uma gramática internalizada, ou seja, um língua que a criança aprendeu no ambiente familiar a qual está inserida. Diante disto, o professor precisa adotar uma postura compreensiva, respeitando a variação da língua na modalidade oral e escrita que seus alunos trazem para sala de aula. O processo de aquisição da língua enquanto gramática normativa, ocorre no intelecto das crianças por etapas, das quais podemos comparar como uma metamorfose,

em que a cada fase ocorrem mudanças significativas de acordo com cada estágio que o infante se encontra, rumo ao estágio final: o letramento. Desta forma, este estudo objetiva-se em relacionar a cada fase de aquisição da modalidade oral e escrita baseados na contribuição da Linguística – na condição de ciência que estuda a linguagem – em cada etapa, ao que se refere como essencial no processo de ensino durante a alfabetização e o letramento, bem como os mecanismos de produção da leitura enquanto a decifração e a compreensão gráfica e funcional da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Processos de aprendizagem; Contribuições da Linguística.

LET’S GO TO LEARN A READ? DISCUSSING SOME ASPECTS OF THE LINGUISTIC PROCESS THAT INVOLVES WRITTEN’S LEARNING

ABSTRACT: The school is characterized by an environment in which the use of language will naturally occur in situations of social interaction. However, this same language is in constant evaluation regarding language, in its oral and mainly written modalities. The process of adapting to the school environment does not happen instantaneously with the entrance of this infant to the classroom, considering that this child – are 6 years old – isn’t a “white paper”, on

the contrary, it is already endowed with an internalized grammar, that is, a language that the child learned in the familiar environment in which he is inserted. Given this, the teacher needs to adopt a comprehensive posture, respecting the variation of language in oral and written mode that their students bring to the classroom. The process of language acquisition as normative grammar occurs in the intellect of the children in stages, which we can compare as a metamorphosis, in which at each stage significant changes occur according to each stage the infant is in, towards the final stage: the literacy. Thus, this study aims to relate to each phase of the acquisition of oral and written modality based on the contribution of Linguistics - in the condition of science that studies language - in each stage, which is referred to as essential in the teaching process during literacy and literacy, as well as the mechanisms of reading production while deciphering and graphic and functional comprehension of language.

KEYWORDS: Literacy; Learning processes; Contributions of Linguistics.

INTRODUÇÃO

Toda criança ao ser inserida no meio social é capaz de aprender a língua da comunidade de pertencimento, a escrever, constituindo assim um meio de comunicação com o mundo ao seu redor. Esta criança apreende a língua por conviver com os falantes. Tal convivência possibilita que esse sujeito em formação compreenda as construções possíveis permitidas pelo sistema da língua em voga na comunidade linguística da qual faz parte. Mesmo não compreendendo teoricamente a significação do sistema, cada frase enunciada pelas crianças e que mais tarde será escrita, estará dentro das convenções pré-determinadas pelo sistema de signos em uso.

Esse processo de aquisição linguística é um processo complexo. O sistema gráfico de cada palavra nem sempre corresponde ao sistema fônico. As línguas de modo geral apresentam sons diferentes (mesmo se tratando do mesmo grafema). Uma palavra isolada (com todos seus arquifonemas) só tem sua existência por ter sido reduzida a uma dimensão menor. Em dimensões maiores – texto – o código escrito através desses arquifonemas aparece como um mistério para a criança. Por isso, a criança adquire primeiro a modalidade oral para depois fazer o processo de passagem para a modalidade escrita.

Essa atividade de compreensão entre o que se ouve para se tentar escrever apresenta-se como um desafio em sala de aula. Alguns alunos já chegam à escola com certo grau de “facilidade” para tal atividade, e na maioria dos casos sabem compreender a fala, e por isso compreendem a situação de comunicação e uso da língua. Porém, há aqueles casos de crianças que não conseguem diferenciar a sonoridade correspondente a cada arquifonema e não conseguem estabelecer uma ligação entre o grafema e ao fonema correspondente, representando assim um desafio aos docentes.

Esse processo de aquisição da linguagem é, na verdade, altamente complexo. Os sons de uma palavra isolada não passam de sons como quaisquer outros. Para serem aceitos como sons de uma palavra real, precisam pertencer a um sistema, a uma língua. As línguas, porém, não são feitas dos sons das palavras isoladas, mas de estruturas que juntam ideias e sons, formando palavras, frases, textos etc (CAGLIARI, 1989).

Por isso Cagliari (1989) destaca que “o professor precisa entender por que as crianças falam de determinado modo, respeitando essa característica e as ajudando a entender por que falam de um jeito e não de outro”. Destacamos que essa compreensão torna-se importante devido a bagagem cultural que a criança traz consigo. E ao ingressar numa classe de alfabetização esse repertório linguístico, muitas vezes pode entrar em choque com o vocabulário utilizado pelo professor ou pelo livro didático.

Diante disto, este trabalho justifica-se social e academicamente por meio de sua temática: a busca da compreensão do processo de passagem da modalidade oral para a escrita, a fim de se alcançar o letramento efetivo. A partir desta busca, realizamos uma pesquisa de campo em uma sala de alfabetização (1º ano do ensino fundamental) de uma escola particular no município de Catalão no estado de Goiás. A partir desta observação, constatamos que algumas vezes o ambiente escolar tem representado um local de exclusão da linguagem natural – aquela que definiria a comunidade de fala em que esse aluno está inserido – para introduzir uma linguagem cujo contexto se assemelha ao artificial e que é avaliada a todo instante, dentro de parâmetros linguísticos aos quais muitas vezes não emitem qualquer sentido prático e usual, contribuindo para a inibição desse aluno como sujeito falante da língua. Deste modo, verifica-se uma prática que coloca em dúvidas as concepções dessa criança como sujeito falante em formação, dos conhecimentos prévios adquiridos por ela. Assim, pretendemos analisar se essa criança sabe se comunicar – ler e escrever – como a escola a impõe.

Como a linguagem representa a expressão da bagagem cultural de um povo ou comunidade de fala, é avaliado se o que é diferente está certo ou errado. Diante desta afirmação, destacamos que o objetivo geral deste estudo, é analisar quais problemas poderiam ocorrer durante a passagem da linguagem oral para escrita. Como objetivo específico, almeja-se demonstrar a importância dos pressupostos da linguística como base para o ensino durante a fase de alfabetização e do letramento. Indagamos também acerca dos padrões normativos do idioma quanto ao que se considera certo ou o errado. Tais regras gramaticais estariam corretas ou não a partir de qual perspectiva?

Assim, essa discussão concentra-se em torno dos processos da passagem da modalidade oral para a escrita durante o processo de alfabetização e de que maneira a Linguística contribuiria para que o ambiente de sala de aula fosse propício ao

aprendizado rico das diversas modalidades da língua em situação viva de interação e não um ambiente de exclusão.

METODOLOGIA

Este estudo é fundamentado na metodologia explicativa. Segundo Gil (2008) este método consiste numa identificação, e descrição das características do fenômeno observado de maneira sistemática, e sua contribuição para a ocorrência dos mesmos. Por isso, a partir da observação em campo identificamos as práticas pedagógicas adotada especificamente no ambiente analisado e os possíveis resultados trazidos. Ademais, observamos os alunos que apresentavam algum grau de dificuldade no processo de aprendizagem e as possíveis explicações para tal fenômeno as comparando com a metodologia adotada em sala. Quanto aos procedimentos técnicos, de acordo com Gil (2008) nossa observação baseou-se na busca de um aprofundamento da realidade específica, com o objetivo de captar as explicações que esclarecessem o funcionamento e as discrepâncias do fenômeno estudado. Ademais, optamos pela utilização de material bibliográfico, como a obra *Alfabetização e Linguística* (2009) de Cagliari como norteadora deste estudo.

RESULTADOS

No contexto de sala, em uma classe de alfabetização, foi possível encontrar um terreno vasto e fértil de valores sociais, culturais e linguísticos, como já explicitados anteriormente. Cada criança que adentra a escola acredita ser conhecedor de seu idioma e, por isso não compreende o que significa “falar errado” ou “escrever errado”. A adaptação das crianças ao ambiente da escola ocorre aos poucos, pois estas traçam um percurso de adaptação e aprendizado, pois ao que se relaciona a linguagem escrita tudo que seja relacionado a aquisição de novos conhecimentos não ocorre com a mesma facilidade que a aquisição da fala. Problemas sérios que os alunos em alfabetização enfrentam relacionados ao processo de letramento são advindos da falta de compreensão dos professores pela não aceitação da realidade linguística dos alunos.

Durante as observações em sala de aula, consideramos as proposições levantadas por Cagliari (1989, 2009) diante das práticas adotadas pelo professor aos quais analisamos e que comparamos com a visão do autor. Assim, entendemos o quanto se faz necessário que os docentes entendam que crianças nesta fase (com 6 anos na grande maioria) escrevem “errado” por não compreenderem a correspondência entre arquifonema e fonema, ou falam de determinada maneira pois este falar os distinguem. E a partir disto compreendemos a importância de se

trazer esse conhecimento para sala de aula, expor de forma objetiva as variações, mesmo em contexto de alfabetização, ao contrário dos ditosos “*mim está errado*”, ou “*a gente não existe*”.

A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. Tal situação pode levar uma criança a duvidar das habilidades linguísticas que já adquiriu. Como consequência, essa criança começará a duvidar que entende o que lhe é dito e, sobretudo, que sabe falar a sua língua do jeito que a escola quer (CAGLIARI, 2009).

A adaptação a norma culta é por etapas. Assim como a lagarta que se alimenta de muitas folhas e se envolve em um casulo numa longa hibernação para se tornar uma linda borboleta, o infante balbucia para depois formar frases pequenas e em seguida aprender o símbolo gráfico a qual representa cada encontro silábico que elas utilizam no ato da fala.

As diferentes variações também são perceptíveis na escrita. Todavia, corrigir supostos “erros ortográficos” também precisa ser feito com grandes ressalvas. Errado em qual sentido? O que significa uma criança escrever *jakare* ou *glo*, transcrevendo para o papel uma escrita fonética (escrever exatamente como ela ouve) ao invés de *jacaré* ou *gelo* que representam a escrita gráfica de acordo com as regras ortográficas? Infelizmente, foi possível perceber que ainda há o uso indiscriminado da *caneta vermelha* por parte de alguns educadores, fato este que nos chamou a atenção devida a reação das crianças diante dos grifos vermelhos nas tarefas.

Para ensinar a criança a ler, é preciso, em primeiro lugar, que o professor saiba como se faz para ler. Os adultos se acostumam com o fato de lerem automaticamente e não se dão conta dos mecanismos e dos conhecimentos de que uma pessoa precisa ter para decifrar e traduzir o escrito em linguagem oral. Aqui está o segredo da atividade do professor. Todo professor deveria um dia olhar uma palavra, por exemplo, *casa*, e escrever todos os conhecimentos necessários para ler essa palavra. É isso o que ele vai ensinar na alfabetização. Não basta dizer que usamos letras, porque todas as palavras são escritas com letras (e outros sinais). Não basta dizer que a letra A tem o som de [a], porque ela pode ter vários outros sons. Por exemplo, o aluno que fala “*acharo*”, em vez de *acharam*, tem que aprender que o som de [u], no final dessa palavra, também se escreve com a letra A. Não basta decorar que *casa* tem essa sequência de letras, porque, desse modo, os alunos precisariam decorar a escrita de todas as palavras (CAGLIARI, 1989).

Tal pressuposto não significa que a escrita está “totalmente errada” ou “totalmente certa”. “Isso não significa que a ortografia esteja escrita no dialeto padrão, mas, sem dúvida, está mais próxima do dialeto padrão do que de algumas outras variedades da língua” (CAGLIARI, 2009). Por isso, o professor deve adotar uma postura de incentivador para as crianças. De forma que elas venham tirar suas dúvidas pensando “como eu acredito que seja grafado uma palavra” para se chegar à “como realmente essa palavra é grafada”. Ressaltamos que os diferentes usos

da língua dependem de situações específicas. Esse tipo de intervenção linguística ensina a criança a refletir e ter suas próprias conclusões.

No ambiente de uma sala de alfabetização, também constatamos a grande quantidade de atividades feitas pelos alunos, e para se fazer tais atividades é necessário ler por iniciativa própria. Mediante tal fato, há uma grande expectativa da própria escola e uma ansiedade dos educadores que acabam por acelerar o processo sem relevar o ritmo de cada criança, isso às vezes tem atrapalhado uma atividade educativa mais calma e eficaz. Em contra ponto, o professor não pode se concentrar demasiadamente em atividades que simplesmente não transmitem noções básicas necessárias para aquela faixa etária.

O ato de escrever é decorrente de se saber ler, ou conhecer o sistema gráfico. Inferimos que quem é capaz de ler, é capaz de escrever, e o inverso sabe-se não é possível. Descobrimos que uma criança sabe ser copista e ao mesmo tempo não sabe ler.

Durante o processo linguístico do ensino da leitura é preciso ter estratégias – além do conhecimento – para conduzir os alunos a uma leitura eficaz e eficiente. Na grande maioria, os professores se acostumaram ao fato de enquanto adultos lerem automaticamente, e não se concentram nos mecanismos do conhecimento de que a criança necessita para decifrar a linguagem oral em escrita. Seria muito interessante pensar, por exemplo, “quais conhecimentos são precisos para se escrever a palavra *casa*?”

A decifração é o aspecto mais importante do processo de alfabetização. A compreensão do que as palavras significam ou até mesmo do texto é uma atividade automática. Se o aluno descobre que está escrito *cadeira*, ele sabe e entende o que está escrito, porque, como falante de Português, está acostumado a ouvir e a falar a palavra *cadeira* (CAGLIARI, 2009).

E é justamente esse conhecimento que será necessário para se ensinar na alfabetização. Não basta “jogar” letras ou dizer que *B* tem som de [b], porque elas podem ainda confundir e interpretá-lo como fonema [p]. Não se torna suficiente a criança decorar que *casa* se escreve com [s] sendo que *azedo* se escreve com [z], uma vez que a lógica seria [s] em meio a duas vogais tem som de [z]. Deste modo a criança estaria decorando e não compreendendo.

Outro ponto que trazemos a referência e que citamos anteriormente como aponta Cagliari (2009) é o fato de que a criança precisa decifrar o que está grafado. Assim comparamos ato de decifrar como o sair do casulo da incógnita da significação léxica – é o aspecto mais importante de todo o processo de alfabetização. A significação de cada palavra ou texto depois apreendido torna-se automático.

O letramento vai se tornando mais complexo a medida que *o casulo precisa ser rompido* e a partir da aquisição lexical, a criança passa a ter contato com frases

em uma situação de texto. Como a fala infantil não se dá a partir de textos, ela precisa depreender mais atenção a todo conjunto de palavras e não somente a cada uma isoladamente. Portanto, não é necessário que os professores pensem que toda criança possui dificuldades em entender o que está escrito nas atividades, mas sim explicar o quanto é fácil entender a modalidade escrita da língua a partir da leitura individualizada ou coletiva.

Do mesmo modo, é preciso que professores se utilizem de um vocabulário oral e de materiais – textos para leitura – de acordo com a idade da criança, ou seja, com um vocabulário adequado. Ao invés de ler algo como “ela tinha cabelos alvos como a neve” porque não ler “ela tinha cabelos brancos”? “A adaptação dos alunos ao dialeto padrão requer alguns anos, sobretudo para que eles tenham um desempenho total” (CAGLIARI, 2009).

Outro ponto a ser destacado é a estrutura curricular, que precisa ser organizada de acordo com as necessidades linguísticas da criança. Verificamos enunciados dotados de vocábulos complexos para a bagagem linguística das crianças, com comandos que geravam dúvidas quanto à compreensão *do que o exercício dia para fazer*.

Deixar que a criança sozinha venha a descobrir como deve ser grafada alguma palavra, sem que lhe seja passada as noções acerca da significação que cada encontro silábico exprime naquela unidade tem sido um erro constante. Pois dessa forma ela não é instigada a compreender como se dá o processo de aquisição da escrita do que ela fala. A criança deve ser levada a compreender a linguagem de modo que seja capaz de identificar as formas pelas quais ela se apropria da língua.

As noções linguísticas que definem o significante e o significado (Saussure, 2002) para formar uma imagem acústica (significação individual da criança a cerca de alguma lexia) se dão a partir do momento em que a criança é capaz de juntar a sonoridade de cada par silábico da palavra. É nesta fase que a imagem acústica é formada, pois a criança é capaz de identificar o que está lendo e confere a devida significação a aquilo. O *gato* se torna um animal que mia, e tem bigodes e é escrito com [g], enquanto o *peixe* é descoberto como um animal pequeno que nada e escreve-se com [p].

E ao sair do casulo, “a nossa pequena borboleta” descobre todo um mundo em que é possível representar na folha de papel a sonoridade respectiva de tudo que ela fala, e assim como os adultos essa *borboletinha* começará plainar sob o alfabeto quando começar a se expressar através da escrita.

DISCUSSÃO

Primeiramente, destacamos o quanto é necessário se ouvir as crianças, e deixar

que elas falem. A escola não deveria preocupar-se somente com a ortografia, mas também com o funcionamento da fala. Atualmente, há alguns estudos significativos sobre a fala dentro do idioma Português brasileiro, todavia sabemos que tais estudos ainda são muito criticados – principalmente pela escola.

Quando dizemos que a escola precisa considerar a fala, logo imaginamos que é dever da mesma ensinar os aluno a “falar corretamente” – de acordo com a norma considerada culta. Isso pode até acontecer, mas não é isso que os linguístas como Cagliari, procuram mostrar.

Como já anteriormente citado, quando uma criança chega ao ambiente escolar, já possui uma bagagem linguística relacionada à fala e que foram adquiridas na comunidade de fala onde esta está inserida. Essa pequena borboleta inicia seu processo de metamorfose rumo ao estágio final do letramento, constituída de conhecimentos prévios relacionados à modalidade oral, e aceitáveis pelas convenções a qual o sistema linguístico permite e que são expressas por sua fala.

Antes de ensinar como a língua funciona, a escola deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. Segundo Cagliari (2010) “na verdade a língua existe através da fala das pessoas e só aí se realiza plenamente”. Em uma língua existem valores sonoros diferentes para cada símbolo alfabético, e a ortografia, por si só, não nos dá uma orientação clara sobre a pronúncia da língua e seus dialetos. As dificuldades de reconhecimento dos sons da fala se somam frequentemente às dificuldades em querer explicar a ortografia a partir da fala.

Separar as letras que compõem o alfabeto do Português brasileiro – em vogais e consoantes – somente fará sentido à criança se essas letras representarem os sons presentes na fala, que futuramente serão classificados como vogais e consoantes, segundo as noções fonética, que se pensarmos no Brasil são diversas. Na fala infantil as vogais e as consoantes representam diferentes modos articulatórios.

A atenção dispensada nas consoantes não é tão instrutiva quanto poderia ser, e não é tão diferente quanto a atenção as vogais. É comum que crianças não consigam distinguir os pares fônicos, bem como sons surdos de sonoros – p/b, f/v, t/d. A distinção entre consoantes surdas e sonoras depende ainda do dialeto que a criança fala.

Em uma sala de aula, comumente há alunos provenientes de várias regiões do país, aí também encontramos uma variedade de pronúncias diferentes para “os erros” ortográficos infantis. Por isso, destacamos a importância da escola respeitar e entender os dialetos:

A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguística. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais

diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e errado linguístico, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas, (Cagliari, 1989)

A partir disto, é preciso entender que a escola ensina e critica a forma como somos avaliados e ensinados à língua portuguesa, desde as séries iniciais ao final do ensino médio. Cagliari (2009) mostra como aprendemos pouco durante vários anos de estudo e como as escolas mesmo que ingenuamente tem dificuldade para avaliar o quanto uma criança em processo de alfabetização conseguiu aprender. “Ensinar português é mostrar como funciona a linguagem humana” (CAGLIARI, 2009). Em ambiente escolar deve-se ensinar qual o valor funcional dos segmentos fônicos da língua materna e a sua composição sintática, morfológica, semântica etc. Por isso, falta à escola distinguir os problemas de fala dos problemas de escrita, pois a fala apresenta uma infinidade de dialetos regionais e a escrita ortográfica é o único uso da língua portuguesa que não admite variação.

Sendo assim, aprender *português*, não seria somente aprender como a língua e suas variedades funcionam, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos e isso não significa só a ler e a escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar suas variedades linguísticas, sobretudo o dialeto-padrão. Dessa forma, a escola não ensinaria apenas o português, como desempenharia o importante papel de promover socialmente o menos favorecidos.

Pois para o aluno, respeitar as variedades linguísticas significa a compreensão do seu mundo e dos outros, jamais um aluno pode chegar à conclusão de que seus pais ou as pessoas do seu meio são incapazes pela maneira “errada” de falar, e muito menos se sentir diminuído por isso. Pois esse tipo de preconceito, de tanto serem ensinados geração após geração, estão profundamente enraizados na sociedade. Se os alunos aprenderem a verdade linguística das variantes, a sociedades mudará seu modo de encarar esse preconceito e passará a ter um comportamento social mais adequado com relação às diferenças linguísticas.

Na escrita, “a pequena borboleta” inicia seu processo de mudança. Pois é partir deste momento que ela começa correlacionar e compreender quais símbolos gráficos representam cada palavra que ela fala.

Vivemos em um mundo que à escrita é de suma importância tanto para comunicação como para a alfabetização das crianças. Esse processo requer que tenhamos algumas noções sobre a utilização do sistema alfabético utilizado nas diferentes regiões do país – caso estejamos na posição de linguistas educadores em uma sala de alfabetização – pois se torna importante compreendermos como aquelas crianças pronunciam cada palavra devido aspectos regionais. No entanto o ensino de língua portuguesa nas escolas está ligado fortemente somente a um único

tipo de escrita, a cursiva, e preocupada mais com a aparência da letra do que com a mensagem que o aluno quer passar, ou sua tentativa de escrever. Cagliari (2009) afirma que:

A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e **não** que saiba escrever tudo e com correção absoluta. Esse é um ponto importante e que relega a um plano secundário a preocupação com a ortografia durante o primeiro ano escolar. (2009, grifos nossos).

Com isso entende-se que não é só questão de ensinar a escrever e, sim de explicar o que é a escrita. Nas palavras de Cagliari (2009) “(...) a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever (...)”, é necessário que o aluno saiba que a escrita é uma questão de (tentativas, descobertas, experimentação) para cada um, é um processo que requer motivação.

Diante disto, afirmamos a importância de se compreender o que as crianças esperam da escrita, no sentido de explicar antes para os alunos em que vai ser útil determinada produção textual, para assim ter um determinado sentido para o aluno, exemplificando também a sua importância no processo de comunicação e expressão, tentar fazer com que a escrita se torne útil para o aluno e ao mesmo tempo prazerosa.

Durante todo o processo de alfabetização, as crianças irão escrever mais, possibilitadas por exercícios elaborados, mas que a finalidade se restringem a produção de textos e treinamento da escrita, o que requer por partes dos alunos que eles apenas escrevam mais e mais, sem uma lógica, sem um motivo com temas escolhidos pelos próprios professores.

Muitos alunos têm que escrever redações sobre temas absurdos, como “A fazenda da Vovó”, “Pingo d’água” e outros; na maioria dos casos não conseguem a chance real de, na escola, de escrever o que gostariam e da forma como gostariam [...] a maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura (...) (GAGLIARI,2009).

Em consequência deste hábito, a escrita na escola desmotiva o aluno, no sentido em que este não tem a oportunidade de escrever sobre temas que fazem sentido para sua vida como conceitos pessoais, sua visão de mundo, de maneira objetiva ou direta ou através de uma fantasia ou conto de fadas, sendo que a criança deseja a oportunidade de criar e escrever.

Contudo, precisamos ler e escrever por algum motivo. Assim, é necessário que haja uma inspiração, um motivo ideal para se pôr em prática a escrita.

A escrita tem como objetivo a leitura, a leitura tem como objetivo a fala, o sistema de escrita tem um compromisso direto ou indireto com os sons de uma determinada língua, no sistema de escrita da língua portuguesa, usamos diferentes

tipos de alfabetos, letras, caracteres de natureza ideográfica, sinais de pontuação e números.

Entende-se que cada letra possui um segmento fonético como: *faca* [fakv]. Outro ponto que fazemos menção são os sinais diacríticos como o acento agudo, acento grave, til, acento circunflexo e, ainda ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto final, reticências e aspas. Em nosso sistema temos letras, números siglas, sinais ideográficos entre outros, que é de suma importância para o alfabeto tendo como base principal a letra. E esse emaranhado de símbolos gráficos que conferem dinâmica as palavras quando *faladas* representam verdadeiros desafios a compreensão das crianças. “Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral” (CAGLIARI, 2009).

A princípio, o processo de alfabetização inicia-se com a escrita de pequenos rabiscos, com traços e linhas, tentando-se escrever algo que se imaginou. Isso é o normal que aconteça. Afinal a pequena borboleta está em desenvolvimento. No entanto a maioria das escolas não permite que a criança comece a aprender aos poucos, desde o início se impõe regras quanto a escritas de letras tanto minúsculas quanto maiúsculas, dificultando ainda mais o seu desenvolvimento.

A partir disto, compreendemos que muitos alunos durante a alfabetização escolhem letras de acordo com o som da palavra, sendo assim acabam utilizando uma letra que mais se aproxima ao som a qual se deseja grafar, e pode assim ocorrer o “uso indevido” das letras. Mas que dentro do sistema, até pode ter uma utilização possível. Por exemplo: *dici* (*disse*), *susego* (*sossego*), *licho* (*lixo*), *cei* (*sei*). Esses “usos indevidos” ocorrem com mais frequência em determinadas palavras (CAGLIARI, 1989). Alguns “erros ortográficos” cometidos pelas crianças se dão em torno da estrutura da palavra, como a junção intervocabular e segmentação: “*eucazeicoela*” (*eu casei com ela*), outro exemplo é forma morfológica *pacia* (*passar*). A forma como grafar letras, ou o uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas além da acentuação gráfica é muito comum, sendo que a acentuação em particular, não é ensinada logo no início da aprendizagem, por esse motivo tem-se muitas palavras sem acento nos textos. Por exemplo: *voce* (*você*), *nao* (*não*). Nesta fase, a borboleta já se encontra no *casulo*, quase pronta para rompê-lo rumo ao mundo da escrita, mas ainda necessita muita ajuda para rompê-lo.

Com relação à leitura, destacamos a importância da leitura para as crianças, e de acordo com a bibliografia base fazemos um apanhado a cerca de como deverá ser a leitura, tanto para os alunos, quanto para a escola. Discorreremos sobre a historicidade e cultura que cada aluno traz como constituinte de si, e como a leitura ainda é falha no sistema educacional alfabetizante.

Partimos do princípio de que a leitura é essencial, não somente no contexto

escolar, mas como agente de inserção desse indivíduo na sociedade linguística pelo resto de sua vida. Para isso, os alunos precisam ter o ensino da escrita aliado a prática da leitura simultaneamente, o que muitas vezes não ocorre porque a escola faz somente um ou outro.

Outro ponto que destacamos, é de que o ambiente escolar exerce um ambiente preconceituoso com relação a aqueles alunos que apresentam algum grau de dificuldade no exercício da leitura, julgando-os, o que acarreta um constrangimento nestes alunos, podendo desenvolver bloqueios para próximas leituras.

Portanto, é de suma importância que o professor adote uma postura de orientador dessa criança, mostrando a ela que a fala e a escrita não são substituíveis uma pela outra, mas necessitam coexistir juntas, a leitura é a realização do objetivo da escrita (CAGLIARI, 2009).

Cabe ao professor alfabetizador ter as ferramentas necessárias a cerca do processo do ensinar, a partir da postura de auxiliador de seus alunos, embasando-se sempre no contexto linguístico que cada aluno traz de seu ambiente familiar, pois durante o processo da alfabetização ainda há o contato muito constante entre a familiar e a imposta pela escola.

Considerar-se o idioleto regional em que ele está inserido fora do contexto escolar é de suma importância. Pois para ele as palavras lidas em textos presentes no material didático, nem sempre fazem tanto sentido, quanto aquelas que ele já conhece e faz uso. A imposição de uma fala distante da sua, neste período, pode ser complicada para ele. Por isso, recomenda-se que se deixe o aluno fazer sua leitura dentro do seu dialeto (CAGLIARI, 2009).

A leitura é uma decifração do código escrito, que o leitor deverá decodificar, entendendo o que foi escrito ele conseguirá fazer uma leitura. Para ele para a criança ler um texto é preciso deixar, antes, que o estude, decifre-o e treine a sua leitura (CAGLIARI 2009, p.141). Assim, é fundamental dar a devida importância à alfabetização, pois é nela que os indivíduos estão iniciando seus estudos. Estudos estes que serão o começo de uma bagagem que será construída ao longo dos anos na sua vida escolar.

Um dos embaraços que a criança encontra quando está aprendendo a ler reside no ajuntamento do processo de fala para a leitura. Para falar, começamos com uma organização neurolinguística de um pensamento. No caso da leitura, a pessoa processa uma informação neurolinguística para dizer coisas que não pensou, num longo tempo, a partir das referências que a interpretação dos sinais da escrita lhe proporciona. Essa falta de controle sobre uma extensão relativamente grande do pensamento leva facilmente à produção de uma fala mais vagarosa, podendo, se mal controlada, produzir uma realização fonética silabada, sem ritmo, a entoação e outras características próprias da fala espontânea (CAGLIARI, 2010).

Para que se consiga ler é preciso conciliar uma série de fatores biológicos que

ocorrem durante esse processo de forma natural, ao passo que a criança se coloca para o exercício da leitura o seu corpo que então começa a trabalhar, ler converte-se então em uma atividade complexa. Com relação a esse pressuposto, fazemos menção de alguns dos processos que o corpo precisa passar para que se haja a realização da leitura:

mudar a respiração, acertar o ritmo, o acento e a entonação, através da montagem das sílabas, grupos tonais etc., gerar uma corrente de ar, articular os órgãos do aparelho fonador ao nível da laringe, da cavidade bucal, controlar a posição do véu palatino e a configuração dos lábios e a posição da mandíbula (CAGLIARI , 2010).

Outro ponto que também merece atenção refere-se ao texto da criança. O fato da escola não oferecer na alfabetização a formação necessária para esses alunos, dificulta assim o desenvolvimento escolar. O aluno precisa saber ler bem, para então decodificar o que o professor escreve no quadro, para que ele transcreva para o caderno, mas como esse aluno vai ter uma boa leitura sem amparo da escola para tal?

Com relação a decodificação das letras, que mais uma vez mencionamos aqui, se apresentam como um mundo novo, de conhecimento que ele está adquirindo. As letras maiúsculas diferem das minúsculas, somadas a escrita cursiva que se diferencia e muito da escrita bastão (ou letra de forma), a caligrafia de um professor para outro também se apresentam como um desafio a compreensão, e a criança ainda precisa conhecer a ponto de não se confundir. E toda essa “salada” de informações é o que a escola espera que ocorra na mente das crianças, mas que nunca foram ensinadas a ela.

Se tratando do sujeito criança, um indivíduo inserido no campo social família, até o momento em que é matriculado na escola, acredita ser conhecedor de sua língua, e ao entrar na escola recebe uma gama de novas informações que para ela e devem ser apresentadas de forma cuidadosa, para não haver lacunas no aprendizado, o que pode comprometer sua aprendizagem futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento da escrita é um evento histórico que resulta do processo de construção de um sistema que visava à representação e não simplesmente a codificação. No início da escolarização, é apresentado à criança o sistema que representa a linguagem, no que diz respeito ao que expressa a linguagem e o sistema numérico.

As dificuldades enfrentadas por crianças nas séries iniciais, mais especificamente na alfabetização, são aquelas relacionadas ao conceito, ou seja, a significação a qual confere-se as construções do sistema. Assim, diante deste obstáculo é comum que as criança reinventem seus sistemas, a partir de escritas que se assemelham

ao som das palavras (*ninho – ninio*), ou a escrita espelhada. A escrita do alfabeto pode ser considerada como sistema que representa graficamente um grafema, ao contrário da escrita em ideográficos que expressam significação conceitual. Por isso, consideramos que nossa escrita é um código que converte fonemas em grafemas e diante desta constatação percebe-se que devido a arbitrariedade sonora de alguns grafemas em que sua representação fonética são as mesmas, alguns casos relacionados a dificuldades na alfabetização se dão pela confusão que ocorre na mente das crianças relacionados à qual letra representa-se esse som?

A aprendizagem da modalidade escrita da língua materna se dá pela construção consciente ou representação de um sistema (grafemas). Mesmo que se saiba falar dentro do que é considerado “adequado”, e se faça as corretas percepções a respeito de cada grafema formador das palavras, isso não pode ser considerado como o ideal, pois o aluno pode ser um exímio copista, por ter decorado e não compreendido.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. **Estruturas Sintáticas**. Paris: Mouton, 1957.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989; 2009; 2010.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASSINI, Gladis. **O texto na alfabetização: coerência e coesão**. Campinas: Mercado das letras, 2001.

_____. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini et al. 25ª edição. São Paulo: Cultrix, 2002.

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".

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 127, 175, 237, 324, 326, 327, 328, 329, 332, 333, 334, 335, 336, 337

Ambientes virtuais 131, 133, 140, 167, 174

Analogias 113, 114, 117, 118, 122, 123, 124, 127, 277

Átomos 113, 114, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 126, 127

B

Brinquedo 158, 161, 162, 164, 294

C

Capitalismo 12, 67, 95, 99, 101

Cartografia 54, 56, 57, 62, 65, 67

Criança 1, 2, 3, 4, 6, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 68, 69, 70, 72, 73, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 111, 112, 133, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 184, 200, 203, 204, 205, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 299, 305, 306, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337

D

Desenvolvimento profissional 129, 301

E

Educação a distância 15, 113, 134, 141, 142, 167, 168, 169, 170, 172, 175, 176, 177, 273, 274, 285

Educação de qualidade 9, 26, 28, 49

Educação inclusiva adaptação curricular 21

Educação infantil 4, 14, 46, 69, 70, 71, 73, 74, 78, 158, 159, 160, 165, 166

Educação profissional 143, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 156, 157, 237, 314, 322, 323

Ensino de química 113, 117, 118, 127, 128, 263, 267, 268, 269, 270, 272

Escrita 12, 13, 16, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 110, 120, 135, 151, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337

Estágios morais 95, 101, 102, 103

Estratégia 3, 4, 7, 8, 53, 117, 167, 214, 236, 320

Exclusão 45, 99, 101, 104, 105, 110, 184, 189, 198, 221, 229, 326, 327

F

Formação de professores 32, 43, 48, 143, 144, 146, 147, 148, 152, 154, 155, 156, 157, 185, 252, 284, 285, 301, 305, 306, 311

Formação em serviço 9, 11, 16, 17

G

Gênero 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 191, 217

Gestão democrática 75, 76, 77, 84, 85, 89, 94

I

Inclusão 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 49, 80, 99, 105, 106, 121, 155, 184, 196, 203, 210, 221, 230, 237, 241, 267, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 309

Infância 8, 12, 22, 37, 63, 67, 68, 95, 96, 97, 98, 100, 104, 159, 166, 240, 289

L

Leitura 11, 12, 25, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 68, 76, 83, 89, 107, 110, 121, 122, 137, 146, 211, 212, 217, 223, 257, 278, 324, 329, 330, 333, 334, 335, 336

Letramento 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 324, 326, 327, 329, 331

Linearidade 75, 85, 88

M

Mídias sociais 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Modelo quântico 113, 119, 122

P

Paulo Freire 36, 69, 70, 71, 109, 276

Pesquisas em educação e artes 54

Planejamento escolar 28, 75

Políticas de formação continuada 9

Políticas públicas 1, 11, 12, 15, 16, 32, 105, 169, 184, 185, 189, 191, 195, 198, 226, 230, 240, 250, 251, 252, 264, 270, 271, 315, 318, 319

Práticas de uso 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138

Práticas docentes 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 150, 283

Professora – tia 69

R

Regimento escolar 75, 77

S

Saúde na escola 1, 3, 4, 6, 7

T

Tecnológica 78, 93, 127, 143, 144, 145, 146, 147, 156, 157, 254, 262, 265, 266, 269, 276, 314, 315, 317, 323

Transtorno do espectro autista 20, 21, 22, 23, 33, 286, 287, 288

 **Atena**
Editora

2 0 2 0