

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



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 2

Atena
Editora
Ano 2020

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



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 2

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
2 [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 978-65-81740-28-3

DOI 10.22533/at.ed.283201302

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
CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS POR CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DO JOGO BOLA NA CAÇAPA	
Flávia Cristina dos Reis Abud Fonseca Ana Paula Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.2832013021	
CAPÍTULO 2	8
CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO, UNA PROPUESTA PARA EL AULA	
Liliana Esther Mayoral Nouvelière Eugenia Cristina Artola Francisco González García	
DOI 10.22533/at.ed.2832013022	
CAPÍTULO 3	27
COTIDIANO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DAS “ARTES DE FAZER”	
Letícia de Oliveira Castro Heloísa Raimunda Herneck	
DOI 10.22533/at.ed.2832013023	
CAPÍTULO 4	38
CULTURA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O DIÁLOGO ENTRE OS SUJEITOS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO	
Alexandre Souza de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2832013024	
CAPÍTULO 5	51
DESENVOLVIMENTO DO DESIGN COGNITIVO DO MUSEU VIRTUAL DA ESCOLA PARQUE DE ANÍSIO TEIXEIRA VIA PESQUISA-APLICAÇÃO - DBR	
Ednei Otávio da Purificação Santos Alfredo Eurico Rodrigues Matta Jaci Maria Ferraz de Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.2832013025	
CAPÍTULO 6	60
DESPROTEÇÃO SOCIAL E BARBÁRIE:A REALIDADE DE FILHOS E PAIS NA SEGREGAÇÃO DOS HANSENIANOS NA COMUNIDADE DE PARICATUBA IRANDUBA AM	
Ana Maria Menezes Fonseca Ângela Emília Gama da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2832013026	

CAPÍTULO 7	73
DISCRIMINAÇÃO E INVISIBILIDADE: OS SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICA A PESSOA LGBTQI+ E EDUCAÇÃO	
Morgana Naiara Barbosa Moraes Luís Antonio Bitante Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.2832013027	
CAPÍTULO 8	82
E LÁ SE FORAM QUATRO ANOS: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA	
Vanderlei Balbino da Costa Halline Mariana Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2832013028	
CAPÍTULO 9	92
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PLANTIO DE ÁRVORES FRUTÍFERAS COMO ELEMENTO MOTIVADOR	
Solidade Virgínia Cavalcante Alves Abigail de Souza Pereira Maria de Fátima de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.2832013029	
CAPÍTULO 10	102
EDUCAÇÃO DO CAMPO E ÊXODO RURAL NO EXTREMO OESTE CATARINENSE: UMA TESE EM SETE ARTIGOS	
José Fabiano de Paula Leonidas Roberto Taschetto	
DOI 10.22533/at.ed.28320130210	
CAPÍTULO 11	113
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DIREITO À REALIDADE	
Maria José Poloni Neide Cristina da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.28320130211	
CAPÍTULO 12	127
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVOREÇAM O PENSAR CIENTÍFICO DA CRIANÇA E O REPENSAR DA AÇÃO DOCENTE	
Rosângela Duarte Elena Campo Fioretti Ana Claudia Paula do Carmo	
DOI 10.22533/at.ed.28320130212	
CAPÍTULO 13	145
EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: ELABORAÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PARASITOLOGIA	
Thaís Gomes de Paula	
DOI 10.22533/at.ed.28320130213	

CAPÍTULO 14 155

EDUCAÇÃO EM QUÍMICA: O USO DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE SOLUÇÕES

Josefa Vanessa dos Santos Araújo
José Carlos Oliveira Santos
Joabi Faustino Ferreira
Vanderléia Fernanda dos Santos Araújo
Victor Júnior Lima Félix
Breno do Nascimento Ferreira
Rita de Cássia Limeira Santos
Maria Gabriela da Costa Melo
Tárcio Rocha Dantas
Anamélia de Medeiros Dantas Raulino

DOI 10.22533/at.ed.28320130214

CAPÍTULO 15 165

EDUCAÇÃO EUROPEIA NA IDADE MÉDIA: IMPORTÂNCIA DO CRISTIANISMO

Ozineide Alves de Oliveira
Maickey Lucas de Oliveira Maia

DOI 10.22533/at.ed.28320130215

CAPÍTULO 16 169

EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL: APONTAMENTOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Raquel Almeida Moreira

DOI 10.22533/at.ed.28320130216

CAPÍTULO 17 177

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DO CURIMATAÚ E SERIDÓ PARAIBANO

Judcely Nytyeska de Macêdo Oliveira Silva
Leonardo Lira de Brito
Maria de Fátima Carvalho Costa
Amanda Feliciano da Costa

DOI 10.22533/at.ed.28320130217

CAPÍTULO 18 187

EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Josy Lira Dias
Kelly de Oliveira Mota
Zilma Torres Dias
Maria Dias Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.28320130218

CAPÍTULO 19 199

EDUCAÇÃO SUPERIOR E MODELO ESTRATÉGICO DE GESTÃO

Adelcio Machado dos Santos
Audete Alves dos Santos Caetano

DOI 10.22533/at.ed.28320130219

CAPÍTULO 20	210
EDUCAR PELA PESQUISA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL ATRAVÉS DA EXPERIMENTAÇÃO EM QUÍMICA	
Patrícia Anselmo Zanotta Daniele Colembergue da Cunha Vanzin Marina Zanotta Rocha Maria do Carmo Galiazzi	
DOI 10.22533/at.ed.28320130220	
CAPÍTULO 21	220
O JOGO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Eduardo Junior da Conceição Marina Gomes da Silva Guedes Vera Borges de Sá	
DOI 10.22533/at.ed.28320130221	
CAPÍTULO 22	233
INCLUSÃO ESCOLAR: BARREIRAS ATITUDINAIS ENFRENTADAS NA APRENDIZAGEM	
Felipe Correa da Rosa Leite Claudete da Silva Lima Martins	
DOI 10.22533/at.ed.28320130222	
CAPÍTULO 23	242
ESCOLAS YANOMAMI E O CAMINHAR DE SUA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
Katriny Alves de Aguiar Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel	
DOI 10.22533/at.ed.28320130223	
CAPÍTULO 24	254
ESQUIZOFRENIA E O PROCESSO EDUCACIONAL	
Tatiane Mello de Miranda Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.28320130224	
CAPÍTULO 25	265
ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO EM GERONTOLOGIA, APLICAÇÃO DO PROJETO TERAPÊUTICO SINGULAR	
Daisy de Araújo Vilela Isadora Prado de Araújo Vilela Ana Lúcia Rezende Souza Marina Prado de Araújo Vilela Juliana Alves Ferreira Camila Ferreira Araújo Claurestina Ramires da Silva Keila Márcia Ferreira de Macêdo Glauco Lima Rodrigues Renata Machado de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.28320130225	

CAPÍTULO 26 278

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU MOBILIDADE REDUZIDA: ACESSIBILIDADE E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE PALHOÇA/SC

Erica de Oliveira Gonçalves
Gabrielly Cristine da Silva

DOI 10.22533/at.ed.28320130226

CAPÍTULO 27 300

FAMPREPARA: UMA AÇÃO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Neire Moura De Gouveia
Vanessa Rodrigues de Jesus
Lenilza Alves Pereira Souza
Daiana Sganzella Fernandes
Morgana Potrich

DOI 10.22533/at.ed.28320130227

CAPÍTULO 28 304

FILOSOFIA E PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE EM JEAN PIAGET E JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Letícia Alves Assis
Edson de Sousa Brito

DOI 10.22533/at.ed.28320130228

CAPÍTULO 29 313

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA COM FOCO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE – CTS

Luis Alexandre Lemos Costa
Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães
Mauro Guterres Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.28320130229

CAPÍTULO 30 327

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES YANOMAMI: UMA EXPERIÊNCIA NO RIO MARAUIÁ

Katrinny Alves de Aguiar
Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

DOI 10.22533/at.ed.28320130230

CAPÍTULO 31 336

A PARÁFRASE NO DISCURSO RELIGIOSO MIDIÁTICO

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Giovanna Moraes Ferreira
Letícia Jovelina Storto
Débora Cristina Machado Cornélio
Heitor Messias Reimão de Melo
Fernando Sabchuk Moreira
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Coury Corrêa

Andreza de Souza Fernandes
Monica Soares
Vanessa Cristina Scaringi

DOI 10.22533/at.ed.28320130231

SOBRE A ORGANIZADORA.....	347
ÍNDICE REMISSIVO	348

CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS POR CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DO JOGO BOLA NA CAÇAPA

Data de aceite: 31/01/2020

Flávia Cristina dos Reis Abud Fonseca

Mestranda em Educação/UNR, Psicopedagoga,
Professora de AEE/PJF/SD. (PEB)

E-mail: flaviafonseca7084@gmail.com

Ana Paula Xavier

Doutoranda em Educação/UNR, Mestre em
Diversidade e Inclusão/UFF, Psicopedagoga,
Professora de AEE/PJF.psicopedagoga.

E-mail: anaxavier@gmail.com

RESUMO: O trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como aporte legal garantido às crianças com deficiência, público alvo da educação especial. O pressuposto do AEE é fomentar um trabalho que busque minimizar ou eliminar as barreiras da aprendizagem com uso de estratégias e recursos diversos. Discutir e refletir sobre a forma como cada um aprende e propor estratégias que contemplem as individualidades que compõem o espaço escolar e o AEE se faz imperioso, na promoção de aprendizagens significativas. Crianças com Deficiência Intelectual (DI) podem apresentar em seu processo de aprendizagem, dificuldades em trabalhar com conceitos matemáticos abstratos ou de trabalhar no campo simbólico. Na busca por minimizar estas dificuldades, o presente estudo tem como

objetivo apresentar um trabalho realizado com crianças com DI, se valendo de um material lúdico que possa promover uma real e concreta aprendizagem de conceitos matemáticos básicos. Nossa busca é por ampliar o olhar sobre este alunado, promovendo interação entre o conhecimento e a criança com DI, além de entendermos que esta prática pode e deve ser replicada, tanto nas salas de aula comum quanto em outras salas de recursos.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática, Jogo, Deficiência Intelectual e Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define como público alvo da Educação Especial os alunos com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Para essa política deve-se garantir o acesso, a participação e a aprendizagem destes alunos nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

A ONU define como deficiência aqueles

“[...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (ONU, 2006).

Em relação às pessoas com TGD e AH/SD temos que, TGD são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008). Já os que se enquadram no quadro de AH/SD são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

Para este público há a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve acontecer no contra turno escolar nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e tem por objetivo proporcionar aos alunos um trabalho complementar ou suplementar específico para que possa diminuir as dificuldades causadas pelos seus comprometimentos sensoriais, físicos, intelectuais ou comportamentais, desenvolvendo e explorando ao máximo suas competências e habilidades. Segundo o Ministério da Educação (MEC) o AEE “é um serviço da educação especial que [...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Ainda segundo o MEC para atuar nas SEM ou no CAEE, o professor necessita ter uma formação específica. Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. O professor de AEE acompanha a trajetória escolar de seus alunos, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços. Por isso é de grande importância à articulação entre professor de AEE e do ensino regular onde irá orientar estratégias e/ou recursos diferenciados, promovendo, assim, uma melhoria nos processos de aprendizagem, autonomia e autoestima deste alunado.

As atribuições do profissional que atua na SEM ou no CAEE, “é Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade

e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las” (MEC/SEESP, 2009). Dentro desta perspectiva pensar um trabalho com jogos e com o lúdico se faz mister, uma vez que, como afirma Antunes (2014),

A maioria dos filósofos, sociólogos, etólogos e antropólogos concorda em compreender o jogo como uma atividade que contém em si mesmo o objetivo de decifrar os enigmas da vida e de construir um momento de entusiasmo e alegria na aridez da caminhada humana. Assim, brincar significa extrair da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à mediação individual. (ANTUNES, 2014, p. 36-37).

Desenvolver “à descoberta da individualidade” e um caminho para “a mediação individual” nos parecem fundamental para uma criança com Deficiência Intelectual (DI) uma vez que a mesma necessita de atividades que desenvolvam sua autonomia e independência em questões relacionadas a atividades de vida diária. Para isso, o jogo se mostra eficaz, uma vez que possibilita a esta criança estabelecer estratégias próprias e pensar sobre seu processo de aprendizagem, além fornecer subsídios que potencialize habilidades e promova a formação de atitudes e valores. Tendo isso com pressuposto, encontramos em Xavier e Martins (2017) que,

Buscar estratégias e fomentar um aprendizado real e significativo de forma a elevar as competências e capacidades destes educandos deve estar além das dificuldades que são variadas e contextualizadas, mas se nos guiarmos nelas estamos fortalecendo a exclusão. Exclusão que não deve permear os espaços educacionais, pois se pauta no entendimento de que a deficiência é algo estático, definitivo, instalado e sem possibilidade de desenvolvimento. (XAVIER e MARTINS, 2017 p.77)

Quando tratamos do ensino de conceitos abstratos para alunos com DI, muitos são os desafios. Algumas crianças com DI apresentam significativo comprometimento na aquisição de habilidades matemáticas, pois apresentam, em seu histórico, dificuldades em trabalhar no campo simbólico e no campo dedutivo-hipotético.

A Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento AAIDD, caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. A deficiência provoca a necessidade de criar formas alternativas para estar e viver no mundo e desta forma o trabalho no AEE é fundamental pois a criança não sente sua deficiência e sim as dificuldades dela decorrentes, ou seja, a deficiência deixa de ser um obstáculo e

passa a ser uma força impulsionadora, capaz de criar compensações que levam à superação.

O interesse em produzir materiais pedagógicos estruturados e adaptados para o aluno com deficiência intelectual que frequenta o AEE, se caracteriza por apresentar como principal objetivo a eliminação das barreiras que o impedem, ou dificultam, seu processo de aprendizagem formal.

Diante do exposto, buscamos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) fomentar a aquisição desta habilidade e para isso, nos valem do uso de variadas estratégias. Uma das estratégias a que recorreremos é a confecção de material para uso no AEE. Na tentativa de auxiliar uma criança com DI na construção da referência número/quantidade, confeccionamos o jogo “BOLA NA CAÇAPA”¹.

METODOLOGIA

Este relato apresenta um trabalho realizado no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE/Centro) com uma criança atendida no AEE do referido Centro. A criança que trazemos para este relato tem 9 (nove) anos de idade, se encontra matriculada no 4º ano do Ensino Fundamenta e apresenta laudo de DI. Para a execução do objetivo proposto, realizamos 6 (seis) atendimentos de 60 minutos cada, durante o mês de março do corrente ano.

Sabemos que o uso de jogos propicia momentos lúdicos que auxiliam no processo do aprender e que a criança, neste momento, precisa resolver problemas, criar estratégias e seguir regras, além de estimular a criatividade e a interação uma vez que “o jogo em seu sentido integral, é o mais eficiente meio estimulador das inteligências. O espaço do jogo permite que a criança (e até mesmo o adulto) realize tudo quanto deseja.” (ANTUNES, 2014).

Durante o jogo, o aluno se apresenta de forma autônoma possibilitando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades, como o pensamento individualizado na busca de soluções para o problema proposto. O uso de jogos faz com que o aprendiz reflita sobre os resultados, suas atitudes e escolhas. Desta forma, permite que atuemos sobre suas tentativas, seus erros e acertos, promovendo um momento importante de avaliação da aplicabilidade do jogo escolhido e sua contribuição para o desenvolvimento do aluno. O jogo,

Trabalhado de forma adequada, além dos conceitos, o jogo possibilita aos alunos desenvolver capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação (...) (MEC, 2014)

Assim como o uso e funções pensadas para cada jogo confeccionado, as regras

1 A imagem do jogo se encontra ao final deste relato.

estabelecidas também são importantes, pois a criança precisa compreendê-las e realizar o que lhe é solicitado de acordo com o que é proposto. Neste momento, é importante que as regras sejam claras e o professor de AEE precisa ter certeza que o aluno as compreendeu. Caso contrário, o jogo perde parte do seu propósito.

OS ATENDIMENTOS

Nos primeiros atendimentos, o aluno mostrou certa resistência, evidenciado sua dificuldade com a questão proposta. Com a mediação adequada e estímulos que proporcionassem a criança confiança para execução da tarefa, a mesma foi aderindo ao jogo, se mostrando interessada e participativa.

1º atendimento

Durante o primeiro atendimento, apresentamos o jogo, explicamos as regras e solicitamos que, a qualquer momento, ele nos perguntasse, caso houvesse alguma dúvida.

Neste primeiro momento solicitamos ao aluno que encaixasse a bolinha em um numeral que ele “reconhecesse”. De imediato, o encaixe foi no numeral 1 (um). Ao perguntarmos se ele reconhecia outro numeral, nos respondeu que sim, o 0 (zero) e o 2 (dois), evidenciando, assim, sua dificuldade, também, no reconhecimento dos numerais.

2º atendimento

Para este segundo momento, sorteamos um numeral e solicitamos que ele encaixasse a bolinha no numeral sorteado. Após o encaixe o aluno deveria nomear o numeral e separar a quantidade em palitos de picolé. O primeiro numeral sorteado foi o 5 (cinco). O aluno não reconheceu o símbolo numérico, porém, conseguiu contar os cinco palitos, demonstrando um conhecimento da quantidade. Neste encontro, trabalhamos os numerais de 0 (zero) a 5 (cinco), nomeando-os e quantificando.

3º atendimento

Neste atendimento, optamos por fortalecer o trabalho iniciado com os numerais até o 5 (cinco). Nossa intenção era promover autoconfiança para que o aluno se sentisse estimulado e pudesse perceber seu aprendizado.

4º atendimento

Em nosso quarto encontro, tínhamos como objetivo introduzir o 6 (seis) e o 7 (sete). O aluno se mostrou um pouco resistente, demonstrando insegurança. Trabalhamos, então, novamente, os numerais de 0 (zero) a 5 (cinco) e introduzimos

somente o 6 (seis). O aluno, neste momento, apresentou dificuldades em fazer a quantificação. Optamos por trabalhar com o material de contagem (palitos de picolé) e com a contagem utilizando os dedos das mãos. Ao final do atendimento, solicitamos ao aluno que nos apresentasse os numerais de 0 (zero) a 6 (seis) no jogo. O aluno reconheceu os numerais e realizou as quantificações de forma assertiva.

5º e 6º atendimentos

Nos atendimentos seguintes, utilizamos a mesma estratégia de trabalhar, inicialmente, com os algarismos que o aluno já reconhecia e quantificava, para somente depois apresentar um novo algarismo: 7 (sete), 8 (oito) e 9 (nove). Neste momento o aluno demonstrou mais confiança e estabilidade na contagem. Em alguns momentos, apresentava dúvidas entre os algarismo 6 (seis) e 9 (nove), porém em relação a quantificação se apresentou de forma mais consciente, com perguntas como “o nove é mais que seis, não é?”.

Durante estes atendimentos finais, introduzimos outros materiais de contagem (pompons, bolinhas de isopor, tampinhas) para que o aluno pudesse perceber a conservação de quantidades, uma dificuldade que surgiu durante os atendimentos.

Ao final dos atendimentos, pudemos concluir que a criança já conseguia relacionar as quantidades até o 7 (sete) de forma autônoma, reconhecendo o algarismo e quantificando. Foi possível avaliar que o aprendente estava confiante, criando estratégias, interessada e participativa. O conceito matemático proposto teve seus objetivos alcançados refletindo em uma aprendizagem significativa que irá ajudar em seu processo no contexto escolar.

CONCLUSÃO

A busca constante de novos conhecimentos, uso de estratégias e materiais adaptados as individualidades, na busca de minimizar as barreiras frente às reais condições de aprendizagem de crianças com DI, é o primeiro passo para a concretização do direito de ter uma aprendizagem significativa.

É através do lúdico, das brincadeiras e jogos que as crianças desenvolvem fatores importantes como o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, além de estimular a imaginação, criatividade, autonomia, atenção, concentração, desenvolvimento da linguagem e organização do pensamento. O Atendimento Educacional Especializado tem como premissa a eliminação das barreiras que impedem ou dificultam o aprendizado de crianças que são público alvo da Educação Especial e, desta maneira, é seu papel facilitar os processos de aprendizagem, tomando os jogos e brincadeiras como suporte e transformando-os em importantes elementos constitutivos do aprender e do desenvolvimento do aprendente.

REFERÊNCIA

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP; 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial**-Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Nota Técnica nº24/2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília, DF, 21 mar. 2013.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 15 set. 2109.

XAVIER, A. P.; MARTINS, G.P.T.C. A construção de conceitos matemáticos com um aluno autista. In: XAVIER, A. P.; MARTINS, G.P.T.C. **Imersões cotidianas na Educação Inclusiva: Múltiplos olhares, múltiplos saberes**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

ANEXO:



CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO, UNA PROPUESTA PARA EL AULA

Data de aceite: 31/01/2020

Fecha de Sumisión: 11/11/2019

Liliana Esther Mayoral Nouvelière

Profesorado en Ciencias Básicas, orientación Biología, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Cuyo.

Mendoza, Argentina

lmayoralnouveliere@yahoo.com.ar

Eugenia Cristina Artola

Dirección de Investigaciones DIUM, Facultad de Ingeniería, Universidad de Mendoza.

Mendoza, Argentina

ecartola@hotmail.com

Francisco González García

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Facultad de Educación, Universidad de Granada.

Granada, España

pagoga@ugr.es

RESUMEN: La adquisición del conocimiento biológico en nuestros días proporciona los fundamentos teóricos y prácticos necesarios para conocer mejor el mundo en que vivimos y de este modo, conocernos y cuidarnos a nosotros mismos desde una dimensión saludable. La Didáctica de la Biología junto a otras ciencias como la Epistemología, Historia de las Ciencias, entre otras, proporcionan las

bases y el sustento idóneo para poder llevar a cabo la enseñanza de los contenidos biológicos, que serán objeto de estudio en este caso, a los alumnos que cursen la escolaridad media. Este trabajo presenta una propuesta didáctica para el aula con una mirada centrada en los contenidos biológicos a desarrollar, definidos por el Diseño Curricular, considerándolos específicamente en el marco de la salud humana. En este sentido se propone desde dos dimensiones editoriales el caso Semmelweis que es abordado primeramente desde una publicación en un supuesto diario de la época, en las secciones de sociedad, opinión y nota editorial. Luego se presenta la comunicación sobre “El licor de Labarraque en la prevención de muertes maternas”, como hipotéticamente podría haber presentado el mismo autor en una Revista Científica. Ambas propuestas sirven como guías didácticas para la enseñanza de los contenidos referidos a marcos teóricos, hipótesis, metodología de trabajo, registros de la investigación y conclusiones; conformando así una propuesta didáctica de aplicación que servirá como guía para la adquisición del conocimiento del quehacer científico.

PALABRAS CLAVE: conocimiento científico, pensamiento científico, Historia de la Ciencia, Didáctica de la Biología

CONSTRUCTION OF THOUGHT AND SCIENTIFIC KNOWLEDGE, A PROPOSAL FOR THE CLASSROOM

ABSTRACT: The acquisition of biological knowledge in our days provides the theoretical and practical foundations necessary to better know the world in which we live and thus, know and take care of ourselves from a healthy dimension. The Didactics of Biology together with other sciences such as Epistemology, History of Science, among others, provide the basis and the ideal support to carry out the teaching of biological contents, which will be studied in this case, to the students who attend middle school. This paper presents a didactic proposal for the classroom with a focus on the biological contents to be developed, defined by the Curriculum Design, considering them specifically in the framework of human health. In this sense, the Semmelweis case is proposed from two editorial dimensions, which is first approached from a publication in a supposed journal of the time, in the sections of society, opinion and editorial note. Then the communication on “Labarraque liquor in the prevention of maternal deaths” is presented, as hypothetically the same author could have presented in a Scientific Journal. Both proposals serve as didactic guides for the teaching of the contents referred to theoretical frameworks, hypotheses, work methodology, research records and conclusions; forming a didactic application proposal that will serve as a guide for the acquisition of knowledge of scientific work.

KEYWORDS: scientific knowledge, scientific thinking, history of science, didactics of biology

1 | INTRODUCCIÓN

El conocimiento de la Biología y de las restantes ciencias de la naturaleza, proporciona las bases para conocer el mundo en que vivimos, comprender nuestro entorno y permitir acercarnos a los enormes avances y desarrollos científicos y tecnológicos. Es por esto que la Biología y las demás ciencias de la naturaleza encierran en sí mismas un elevado valor cultural. Para la comprensión del mundo moderno desarrollado tecnológicamente, es necesario estar alfabetizados en Biología. La demanda creciente de conocimiento científico por el público en general, es un indicador del gran impacto social de la revolución científico-técnica. Por esto, es necesario que se logre en la educación una formación básica en esta área de conocimiento, permitir que se adquieran los instrumentos conceptuales elementales para interpretar la realidad cada vez más tecnificada y llena de elementos científicos en la vida cotidiana, lograr una actitud crítica fundamentada ante las consecuencias que se deriven de los avances científicos, fomentando la participación en los graves problemas con los que se enfrenta actualmente la humanidad, como el calentamiento global o la pérdida de biodiversidad, por ejemplo.

Dos grandes ideas sostienen a la Biología moderna, la primera sustenta que

todas las teorías biológicas se basan en “conceptos” y la segunda es la idea de “cambio” que implica la evolución de los seres vivos (MAYR, 2006; JIMÉNEZ TEJADA, 2009). En el primer caso, la complejidad de los sistemas vivientes determina los grupos de propiedades en diferentes niveles de organización, de cuyo análisis emergen aportes para la comprensión de los sistemas. Pensar analíticamente no refiere a enfoques reduccionistas, sino por el contrario a estudios holísticos. El concepto de biopoblación (FOLGUERA y MARCOS, 2013) señala la diferencia entre ambos enfoques, puesto que incluye la noción de individuo como único, singular (no hay dos individuos idénticos), y las poblaciones no difieren en sus esencias sino en los valores medios estadísticos.

Para abordar las diversas dimensiones que inciden en la Biología se requiere una mirada interdisciplinar, pues en ella sus conceptos se conjugan junto a la Semiótica, la Epistemología, la Historia de la Ciencia, la Psicología cognitiva y la Didáctica de la Ciencia (MATUS, BENARROCH y PERALES, 2008; ÁLVAREZ TAMAYO, 2011). La Didáctica de la Biología es un campo amplio, abastecido por los principios generales de esta disciplina, manifestados por diversos mecanismos de intervención para la enseñanza, invitando a los docentes a la búsqueda constante de estrategias y de recursos, atendiendo a la construcción del conocimiento y divulgación en el ámbito de la ciencia erudita, dominio cuya estructura es de coherencia sintáctica. La lectura, interpretación y traducción hacia la ciencia escolar, conduce inevitablemente a generar una estructura de coherencia curricular.

El acceso al conocimiento es una propiedad compleja, derivada de la evolución de las formas de organización de la materia y del desarrollo de sistemas culturales de gestión del conocimiento que posee también una complejidad creciente. La construcción de las funciones cognitivas y en especial la función de conocer o representar explícitamente las propias representaciones cognitivas, se completa en un proceso de humanización culturalmente mediado a nuevos sistemas de representación y conocimiento (POZO, 2003, p.17). Para el logro de un aprendizaje, el sistema de información debe propiciar la construcción de representaciones del mundo y además facilitar los procesos de ajuste de los contenidos de esas representaciones a la información dada. En este sentido la adquisición de conocimiento se enmarca en la producción y transmisión de representaciones mentales explícitas mediadas por el uso de sistemas culturales o externos de representación (POZO, 2003). Un organismo vive en un determinado ambiente y depende tanto de la configuración física de los estímulos como de la organización cognitiva que el propio organismo impone a esos estímulos, de este modo los ambientes se constituyen en “nichos cognitivos” contruidos por los propios organismos. Según Pozo (2003, p. 16),

Nuestra capacidad de conocer es producto de las formas específicas en que aprendemos, que a su vez, son resultado de nuestra capacidad de conocernos a nosotros mismos y a través de nosotros, conocer el mundo.

En la Educación Secundaria en Argentina, las disciplinas que conforman el área de Ciencias Naturales deben contribuir a la formación de capacidades para resolver problemas de Física, Química, Biología y Ciencias de la Tierra. En el campo de la Biología la formación de capacidades se vincula a problemas de impacto ambiental en diferentes procesos y a la concientización para la toma de decisiones fundamentadas, tanto como las capacidades vinculadas a la problemática ligada a la salud humana. Por ello, los contenidos de este dominio se desarrollan en una forma de espiral con una visión diacrónica del currículo.

De este modo, en la Educación Secundaria básica se desarrollan conceptos estructurantes que serán funcionales a la construcción de conceptos y al desarrollo de capacidades respecto del organismo humano como sistema integrado y abierto para la construcción de actitudes y acciones de cuidado de la salud personal y colectiva (DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS, 2015). Para cada año escolar el Diseño Curricular en sus ediciones diferentes: 2009, 2012, 2015; tiene en cuenta las implicancias sociales y éticas de la investigación en Biología y de los productos teóricos y materiales que de ella se derivan. Los contenidos seleccionados apuntan así, a que los estudiantes desarrollen conocimientos y herramientas de pensamiento que les permitan tomar decisiones responsables sobre cuestiones relacionadas con los fenómenos biológicos y el desarrollo científico y tecnológico en este campo. En particular, se propone abordar las implicancias relacionadas con la salud, con el ambiente y con la manipulación genética.

En el marco de una secuencia didáctica introducir la Historia de la Ciencia y la Epistemología de un concepto favorece en el grupo clase la inmersión y el análisis crítico de situaciones, pensamientos y decisiones que, en la actualidad por cotidianas, pueden no ser objeto de tratamiento. La Historia ligada a la construcción de normas preventivas para sostener a la salud individual y poblacional es extremadamente rica. Si se tiene en cuenta que los estudiantes de Educación Secundaria, generan mejor aprendizaje cuando logran sumergirse en el conocimiento amplio y profundo a la vez de las características conceptuales que hacen a un caso biológico determinado, proponer el acceso a la interpretación de la relación de los microorganismos y la salud, atendiendo a un caso específico, se estima será suficiente y enriquecedor para generar percepciones y consolidar conceptualizaciones. Es decir, este tipo de intervención invita a escribir, a producir los textos que deberán ser plataforma de trabajo para el estudiante desde los más sencillos hasta los más complejos en la medida que el proceso avance.

2 | UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Para la enseñanza entendida como acción, materializada en la práctica docente, la intervención didáctica constituye una acción estratégica que pone en tensión a los alumnos con respecto a lo que las instituciones consideran como contenidos necesarios para ser enseñados (BARCO DE SURGHI, 1999, citado en GORODOKIN, 2006). Se producen una serie de adecuaciones y recortes de contenidos y de formas, con los que esta acción o acto de intervención tendrá lugar, señalando la actuación del docente con la intencionalidad de educar y enseñar (BUIRAGO, TORRES y HERNÁNDEZ, 2009). No se la considera como el simple ejercicio reiterado o habitual de la intervención, sino como la actuación desde una acción mediadora y de ayuda en el aprendizaje del alumno. La intervención didáctica puede ayudar, estimular y cooperar con el alumno en su aprendizaje, pero también en su versión más extrema puede no permitir la participación del sujeto en el proceso de enseñanza y limitarse a fiscalizar e inspeccionar desde la autoridad docente. La intervención docente tiene distintos matices que se materializan cuando se realiza la elección del estilo y técnicas de enseñanza, en la búsqueda de los recursos y estrategias utilizadas para abordarla, como también en el control de las actividades realizadas. Por consiguiente, las intervenciones educativas deberían partir de las características personales de los alumnos, motivando y suscitando el aprendizaje de conocimientos y la adquisición de habilidades y destrezas, desarrollando la capacidad de análisis de situaciones y problemas, y su capacidad de juicio crítico en la toma de decisiones (PÉREZ VADILLO, 2013).

¿Cuáles son las interrelaciones entre docente y contenidos de enseñanza que se propician en una intervención didáctica? Desde una perspectiva didáctica, el docente toma una actitud de acción reflexiva de su quehacer, para revisar y analizar su práctica docente y luego proponer criterios para la toma de decisiones en la reconstrucción y diseño de sus intervenciones. Siguiendo la valorización de las pautas o aportes que supone, la intervención didáctica es entendida como una estrategia que el docente activo aprovecha para abordar un contenido específico de manera rigurosa dentro de un proyecto de aula, mejorando la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes (BUIRAGO et al., 2009). Enseñar supone tomar decisiones en forma intencional, seleccionar contenidos adecuados para que sean apropiados y resignificados en el momento preciso (MONEREO, CASTELLÓ, CLARIANA, PALMA y PÉREZ, 1999). La enseñanza entendida como un acto de comunicación específica (GORODOKIN, 2006) se transforma en un proceso social que depende de actitudes, valores e intereses sociales y no sólo del conocimiento y habilidades científicas. La preocupación por desarrollar la ruta de acciones planeada en la intervención didáctica no debe permitir que el docente olvide que

tanto los contenidos curriculares, como los intereses de los alumnos sean atendidos, además debe estar planificado dentro del marco del proyecto institucional, ya que se constituyen sobre una alta gama de contenidos. No todos serán abordados con la misma profundidad generando distintos niveles de integración y la presencia de desbalances planteados desde el currículo o desde el interés colectivo se constituye en las interrelaciones, entendidas como aquellos puntos de conexión entre docente y contenidos, las que pueden ser teórico-disciplinarias, metodológicas, funcionales o integradoras (BUITRAGO et al., 2009).

Las propuestas didácticas en el marco de la salud humana pueden invitar a desarrollar distintas estrategias y el uso de recursos motivadores, que en algunos casos ubiquen a los estudiantes en el pasado a través de la historia de la ciencia, y en otros los proyecten a actuar en el futuro, como el uso de un simulador. El docente podrá producir sus propios escritos, imaginando una nota editorial en un diario donde existen distintas voces de los protagonistas del caso enunciado a una publicación como si el investigador hubiese escrito a una revista científica de su época. El caso Semmelweis es extremadamente rico para abordarlo desde la lectura de una publicación periodística ambientada en la época, hasta la lectura de una publicación científica donde se respetan las normas de escritura de la misma, permitiendo el acceso a marcos teóricos, hipótesis, metodología de trabajo, registros de la investigación y conclusiones. Esta propuesta presenta a continuación ambas dimensiones editoriales.

2.1 Un Diario de La Época. Sección: Sociedad. Opinión Y Nota Editorial

La siguiente publicación editorial en un supuesto diario de la época, recrea una propuesta editorial vinculada a las investigaciones realizadas por Semmelweis referidas a la muerte puerperal.

Nachrichten	12.04.1848
Sociedad	
	<p>Semmelweis se atreve a inculpar a los médicos, enfermeras y parteras de ser responsables de los casos de muerte en el honorable y prestigioso "Wien Allgemeines Krakenhaus" utilizando métodos no válidos de investigación.</p>
1B	

Ignaz Philipp Semmelweis, ayudante en la dirección de la Primera Clínica Obstétrica del antiguo y prestigioso “*Wien Allgemeines Krakenhaus*”, doctor por la “*Medizinische Universität Wien*”, grado obtenido en 1844 ha publicado en la *Revista de la Sociedad Médica de Viena* resultados de un trabajo de observación y registro sobre las causas de mortalidad en la maternidad del hospital. El Dr. Semmelweis responsabiliza al personal médico y asistentes de ser los portadores de “semillas pestilentes” que contagian por no aplicar medidas de higiene exhaustivas en los procesos de revisión y tratamiento de las parturientas. La fiebre puerperal, es a juicio de Semmelweis, evitable si los médicos y los asistentes lavan sus manos con una lejía de cloruro de óxido de sosa.

Ante la conmoción de la comunidad médica y de la Junta de Comadronas Unidas, es que entrevistamos al Director, profesor Johann Klein.

El Prof. Klein dijo: “Los médicos, las enfermeras y las comadronas estamos para servir a los pacientes y no para causarles daño tal como lo sostenemos desde nuestro juramento hipocrático. Los resultados del Dr. Semmelweis no son más que un cúmulo de errores que no pueden de ninguna manera demostrarse. No es metodología científica. La fiebre puerperal es causada por la obstrucción de la vía láctea de las mujeres, derivando su contenido al útero, siendo ésta y no otra la causa. La “teoría láctea” es estudiada en nuestra universidad y defendemos sus principios”.

OPINIÓN



Wien Allgemeines Krakenhaus

Portada del edificio del hospital vinculado a la Escuela de Medicina

Fuente de la imagen: Revista Hyperbole

¿La escuela de medicina atiende a las enfermedades de la mujer?

Las salas de obstetricia del Hospital de Viena (*Wien Allgemeines Krakenhaus*) albergan en general a mujeres pobres que no pueden recibir asistencia en sus domicilios de modo privado por falta de dinero o porque sus hijos son ilegítimos.

Una mirada moderna nos conduce a debatir la idea victoriana de que el cuerpo de la mujer es de una anatomía disminuida y sus órganos son limitados en sus

funciones. La “peste negra de las madres” viene azotando a éstas desde hace siglos. Las descripciones de Thomas Willis a partir de sus estudios en Oxford, las estadísticas del Hospital de Westminster de 1770 donde el 68% de las madres afectadas murió, o la decisión de las autoridades de salud pública de Francia de cerrar la “Maternité Port-Royal” de París en 1830 para implementar la asistencia domiciliar por comadronas, son señales certeras de la problemática en Europa. Las mujeres en Viena prefieren parir en la calle que ingresar en la fatídica maternidad del Hospital.

2B

Nota Editorial



Ingreso a Sala de enfermos. Fuente de la imagen: diariodesaludd.com.do

Viena está convulsionada. La Sociedad Médica y la Junta de Comadronas Vienesas señalan al Dr. Ignaz Semmelweis de difundir datos estadísticos que relacionan la práctica de médicos, asistentes y parteras con las tasas de mortalidad por fiebre puerperal en la Maternidad del *Wien Allgemeines Krakenhaus*. Discutir la trayectoria de tan prestigiosa institución, pionera en el Imperio AustroHúngaro en diseño y desarrollo de estrategias del campo medicinal, no es plausible. Sin embargo, la nota editorial de Ferdinand von Hebra, editor de la *Revista de la Sociedad Médica de Viena*, en su número dedicado a las teorías de la propagación de las enfermedades, da luz sobre algunos puntos que quizás convenga analizar en miras del avance del siglo XIX y la salud pública.

La salud pública es un concepto que tiene raíz en Florencia (Italia) cuando en 1348 la "Junta de Salud" florentina comenzó a actuar a causa de la "Peste Bubónica" que asolaba la región. La idea de contagio entre las personas a partir del hacinamiento, conglomeraciones y movimientos grupales por razones religiosas lo único que propiciaba era que aumentara la epidemia. El reguero de "semillas" con la enfermedad fue controlado al regular los desplazamientos de las gentes, al imponer los periodos de cuarentena de los afectados, al organizar los entierros masivos de los cuerpos y la confiscación de bienes personales y su destrucción mediante el fuego.

El modelo aplicado en ésta y otras regiones fue adoptado, en 1578, por Inglaterra.

La sociedad ignorante no aceptaba inhumar los cuerpos sin haber resuelto el ceremonial religioso, pues los funerales se prohibieron tanto como cualquier forma de concentración de gentes en diversos lugares. La actividad comercial afectada por el largo periodo de afección de la peste, encontraba espacio para recomenzar cuando la epidemia cedía. El terrible azote en 1609 de la enfermedad en Venecia, llevó a incrementar la idea de protección a la sociedad desde la idea de Watts: "la sociedad es una organización análoga a un organismo viviente... se debe ejercer una vigilancia hacia los estratos inferiores..."

Continuar con los argumentos teocéntricos y religiosos sobre el origen de la enfermedad es ya una mirada antigua, no rigurosa e insostenible.

La cuestión de la marginalidad social vinculada a la de género se asocia en este caso al acceso a los servicios de salud.

3B



Antiséptico (Fuente de la imagen: diariodesaludd.com.do)

Lo dicho no hace más que ponernos en la noción de diferencias sociales: no es lo mismo la clase superior que los pobladores de las barriadas. Mientras unos migran, en caso de epidemia, a lugares aislados los otros se amontonan en sus casas, negándose a abandonarlas y así el número de enfermos y muertos aumenta de modo alarmante por día. El Dr Ignaz Semmelweis denuncia con sus estudios que la praxis realizada a las madres pobres de Viena, está afectando no sólo la vida de ellas y sus descendientes, sino la salud pública en general. La brecha entre las tasas de mortalidad de madres ricas (no ingresan al hospital) y las madres pobres es un indicador; igual las que sólo son atendidas por comadronas. Girolamo Frascatoro detalla con puntillismo en su obra de 1553 los efectos del hacinamiento. En la maternidad del hospital al igual que en otras maternidades de Europa se suma a esto que son centros de entrenamiento médico. El médico escocés Alexander Gordon, ha advertido sobre la necesidad de rociar con “licores o lejías cloradas” la lencería, camas y espacios hospitalarios; quemar pertenencias de los muertos; ventilar los espacios; aumentar la higiene de médicos y asistentes de las madres. El Dr. Semmelweis ha resuelto un minucioso estudio donde no solo acuerda con estas ideas de Gordon, sino que corrobora el origen o fuente de contagio de la “Fiebre puerperal”: los médicos y practicantes que diseccionan cadáveres y revisan a las madres. El estudio científico de Semmelweis y Routh no deja dudas por la rigurosidad de su aplicación. Si la *Sociedad Médica de Viena* en general y la Escuela de Obstetricia del hospital, en particular su director el Dr. Klein, interpretan críticamente registros y este estudio científico, y aceptan las normas que de esto se desprende contribuirán, sin duda alguna, a la salud pública vienesa. **Por Carl Mayrhofer**

"Licor de Labarraque"

A. G. Labarraque. Pharmacien

Paris

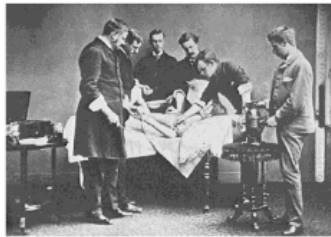
Pedidos: Rue de la Concorde
IV Cartier



4B

2.2 Una comunicación científica

Este texto ha sido desarrollado a partir de la creatividad. Los datos de investigación científica se corresponden con la historia, la bibliografía citada en el documento creado hace puente entre datos históricos (investigador, año y documento) y la creatividad (en traductores y editoriales). El formato de publicación científica recrea el posible contenido comunicacional del investigador Ignaz Semmelweis.



Revista de la Sociedad Médica Vienesa
Vol 1-año 1848
ISBN 978-00567894

El "licor de Labarraque" en la prevención de muertes maternas

Ignaz Semmelweis y Charles Routh

Medizinische Universität Wien und Wien Allgemeines Krakenhaus

ignaz.semmelweis1818@meduniwien.ac.at

Resumen

La fiebre puerperal es un problema, esencialmente de la sanidad pública, que provoca altos índices de mortalidad materna. Una investigación realizada en la Sala 1 de maternidad del *Wien Allgemeines Krakenhaus*, condujo a corroborar que la vía de contagio y contaminación está formada por los propios médicos y asistentes; y que la medida de higiene de manos y cepillado de uñas, utilizando cloruro de óxido de sosa diluido en agua, disminuye drásticamente los casos mortales.

Palabras claves: fiebre puerperal-higiene-cloruro de óxido de sosa-mortalidad materna

1. Introducción

La fiebre puerperal ya descrita, como tal, en 1662 por Willis, es una peste que azota a las madres desde hace siglos causando altos índices en la mortalidad materna esencialmente en aquellas que deben acudir a los hospitales para su atención durante el parto. Este índice es diferente, en cuanto a la

morbi-mortalidad materna, si se analizan mujeres que atienden sus partos de modo privado en sus residencias o aún en las calles, de aquellas que lo hacen en los hospitales públicos. Es, además, un indicador del estado de salud pública.

Los estudios realizados sobre el organismo femenino que indican que cualquier desorden en el aparato genital femenino provoca reacciones en todo el cuerpo, y particularmente en el equilibrio psicológico, sería una base teórica si esto se viera replicado en los diferentes ámbitos y en igualdad de condiciones en los que se producen los partos.

Coinciden nuestras observaciones con las descripciones dadas en *Tratado hipocrático IV* (Hipócrates 495 a.C.), donde el autor cita signos y síntomas coincidentes con los casos estudiados en nuestro hospital:

“Cuando después del parto se inflama la matriz, una fiebre ligera se apodera del cuerpo y la vista se oscurece. La calentura no abandona en ningún momento al vientre, la enferma tiene sed y sufre dolores en las caderas. El bajo vientre se inflama mucho (figura 1) y la tripa se suelta. Desgano y dolor en el bregma (figura 2) y el estómago es incapaz de digerir ni líquidos ni sólidos...si la enferma no es tratada de modo inmediato, aumenta la posibilidad de su muerte.”

Además, nuestros registros de las observaciones (1841-1846) en el área de maternidad del *Wien Allgemeines Krakenhaus*, nos llevan en un punto a considerar coincidencia con las anotaciones de Mercurialis (1580) que señalan *salida de un fluido amarillento por la vagina*, pero, disintimos en su hipótesis teórica de la *metástasis láctea* como resultado de procesos obstructivos en el flujo de la leche hacia las mamas y su derivación hacia el útero. El fluido emanado por la vagina, podría ser explicado desde los principios dados por Fracastoro en su obra *De contagione vagina*, podría ser explicado desde los principios dados por Fracastoro en su obra *De contagione et contagiosis morbis et eorum curatio* (1508), la idea de: *“semillas causantes del contagio de una peste que pasan mediante el aire o por medio de fómites desde un individuo enfermo a otro”* (p. 54), en vínculo a la idea de especificidad de las “semillas” en el proceso de contagio sostenida por Bretonneau (1845), es a nuestro juicio plausible.

2. Bases fundantes para nuestro estudio

El *Wien Allgemeines Krakenhaus* inaugurado en 1784, es un establecimiento público de 2000 camas vinculado a la universidad. Desde 1839, 800 literas están destinadas a la obstetricia ordenadas en dos salas de 400 tálamos cada una. Las clínicas obstétricas son escuela en el entrenamiento médico y en la formación de parteras; y al mismo tiempo, favorecen la asistencia a las mujeres pobres que no pueden abordar un parto domiciliario, o gestionan interviniendo en eventos de complicaciones obstétricas.

La Sala 1 especialmente dedicada al entrenamiento médico (figura 3), ostenta un promedio del 11,6 % de morbi-mortalidad materna por “fiebre después del parto” (según estudios entre 1841 a 1846), respecto del 1,5% promedio de la Sala 2.

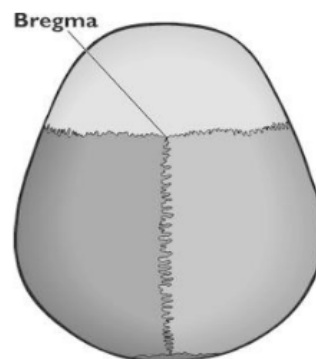


Figura 2: vista superior del cráneo. Ubicación del bregma (Fuente:Wordpress.com)



Figura 1: Corte histológico, representa la inflamación del bajo vientre (Fuente: ecured.cu)



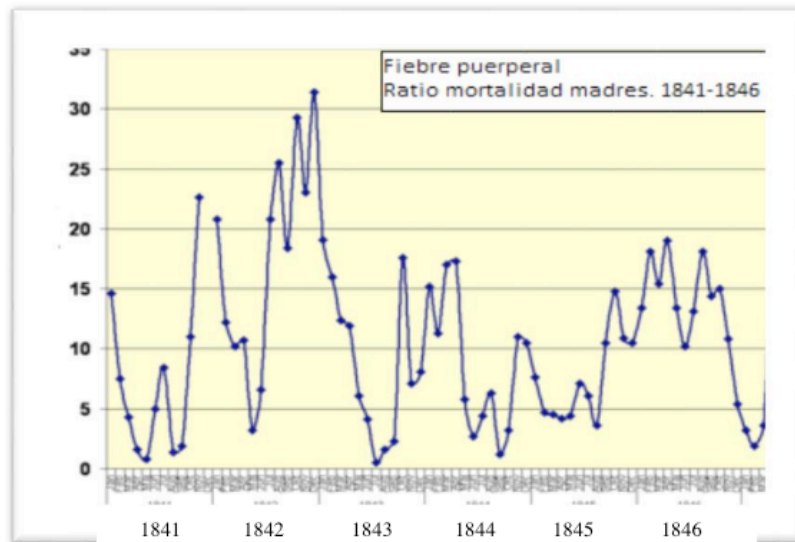
Figura 3: Sala 1 Obstetrícia, entrenamiento de médicos (Fuente: Naukas.com)

La Sala 2, de clínica obstétrica, está destinada a la formación de parteras (figura 4). Éstas, no acuden a ninguna otra división ni a la morgue para resolver estudios anatómicos, la única función es asistir a la parturienta antes, durante y después del parto, y a la criatura hasta que la madre puede hacerse cargo de la atención de la misma.



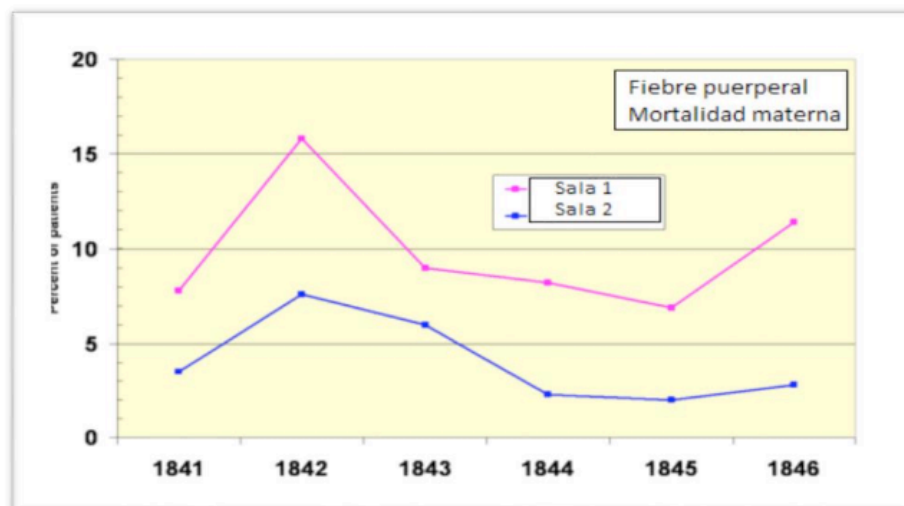
Figura 4: Sala 2 Obstetricia, formación de parteras (Fuente: youtube)

El estadístico que detallamos en la gráfica 1, señala en general elevados valores de mortalidad, con excepción de un periodo estrecho entre 1841 y 1842, en el cual los registros no fueron hallados.



Gráfica 1: estadístico de mortalidad materna en la Sala 1, desde 1841 a 1846 (Fuente: wikiwand.com/es)

Los estadísticos de la Sala 2, en cambio, muestran índices muy diferentes. Los datos comparados se expresan en la gráfica 2.



Gráfica 2: Estadísticos sobre mortalidad de la Sala 1 y la Sala 2, comparados, entre 1841 y 1846 (Fuente: wikiwand.com/es)

3. Nuestra investigación

A partir de lo expresado en el apartado 2, y teniendo como meta disminuir el porcentaje de morbi-mortalidad materna a causa de la fiebre puerperal, decidimos implementar una rigurosa investigación científica. La misma fue desarrollada entre 1845 y 1849.

Los trabajos de Hipócrates de Cos enunciados en su obra *Sobre los aires, aguas y lugares* (480 a.c.) que asocian la aparición y difusión de enfermedades principalmente a los cambios climáticos en las diferentes estaciones del año, la orientación de las ciudades respecto al Sol, la calidad del aire y la tierra o las propiedades del agua pueden ser discutidos en este caso, pues no se observan los mismos índices de morbi-mortalidad en las diferentes salas (Sala 1 y Sala 2), siendo éstas contiguas, por lo tanto se sostienen de modo constante las condiciones “cósmico-telúrico-climático”.

Descartada la condición “cósmico-telúrico-climático”; tomamos como hipótesis de trabajo:

- Las parturientas alteran su estado anímico ante la presencia del sacerdote y sus acólitos en la sala, lo cual incide en el desarrollo de la fiebre puerperal.

Un sacerdote visita, cada día, cada sala junto con un monaguillo y mediante el sonido de una campanilla anuncia su presencia para brindar los servicios religiosos de quien lo requiera, tanto para reconfortar a la madre como para bautizar el recién nacido o darles los últimos servicios a una moribunda (figura 5). La disposición de la unidad de enfermería y de las literas, implica que el recorrido no sea exactamente igual en la Sala 1 que en la Sala 2. El cortejo religioso, en la Sala 1, debe sortear mayores obstáculos, haciendo que el sonido de la campanilla se prolongue en el tiempo aumentando la sensación de terror de las enfermas. Se habilitó un ingreso directo, al igual que el de la Sala 2 y se solicitó que el cortejo no hiciera sonar la campanilla. De modo silencioso, entonces, se acerca el sacerdote a la paciente, de ese modo se disminuyen los sonidos y se aumenta la tranquilidad de la enferma.

La observación y registro se resolvió entre enero de 1845 y enero de 1846, sin diferencias significativas en la relación estadística de morbi-mortalidad entre las salas. La hipótesis es descartada.

Si asociamos que en Sala 1 la atención está en manos de los médicos quienes a su vez realizan estudios y entrenamientos en otros sectores del hospital, deducimos que ésa podría ser la fuente de contagio por contaminación de las manos y del instrumental utilizado. El proceso de limpieza a través del lavado de manos y del instrumental podría ser la metodología a implementar.

Desarrollamos una nueva hipótesis para el diseño de la investigación:

- El lavado de las manos y del instrumental antes de asistir a una parturienta o puérpera disminuirá los casos de fiebre puerperal.

Se dictó una norma de higiene para todos los médicos y enfermeras. En ésta se indicaba que de modo obligatorio los profesionales que asistieran en la Sala 1 debían higienizar sus manos y el instrumental de modo sistemático antes de proceder a explorar una paciente. Responsables del control los jefes de sala y el médico principal.



Figura 5: Sacerdote, monaguillo y oradoras en la puerta de ingreso de una sala. (Pintor Ciga Echandi. Fuente: flickr.com)

A pesar de las disidencias la medida fue implementada y sostenida entre marzo y diciembre de 1846. No sólo no se observó disminución en los índices, sino por el contrario se produjeron aumentos muy significativos en la Sala 1. Las mujeres no querían ser internadas en la sala 1 y la Sala 2 comenzó a estar “sobrepoblada” teniendo en cuenta a relación espacio-número de internadas. Los estadísticos generales figuran en la Tabla 1.

Tabla 1: Registro de Nacimientos, muertes y tasa entre 1841 y 1846 en Sala 1 y Sala 2 del Wien Allgemeines Krakenhaus” (fuente: sites.google.com/site/cienciaymuchomas)

	Sala 1			Sala 2		
	Nacimientos	Muertes	Tasa	Nacimientos	Muertes	Tasa
1841	3,036	237	7.7	2,442	86	3.5
1842	3,287	518	15.8	2,659	202	7.5
1843	3,060	274	8.9	2,739	164	5.9
1844	3,157	260	8.2	2,956	68	2.3
1845	3,492	241	6.8	3,241	66	2.03
1846	4,010	459	11.4	3,754	105	2.7
Total	20,042	1,989		17,791	691	
Promedio			9.92			3.38

La práctica de autopsias, en la morgue del hospital, de cadáveres provenientes de salas de infecciosos y aún de la Sala 1, vinculada a una higiene deficiente de los médicos y asistentes que al mismo tiempo resuelven su entrenamiento obstétrico en la primera sala de maternidad, podría vincularse al sostenimiento de los índices de mortalidad observados.

Lo que se produce en los tejidos de la parturienta afectada por la fiebre puerperal, según revelan las autopsias, es una “putrefacción” (sepsis). John Pringle (1750) en sus trabajos utiliza el término “jarabes anti-pútridos” (antiséptico) al describir sustancias que la previenen como la “sosa calcinada”, que ellos aplicaron en heridas supuradas. Los trabajos de Labarraque (1822; 1828) sobre métodos químicos que detienen o evitan la putrefacción en intestinos de diversas especies a partir de la aplicación del reactivo de M. Labarraque (*L’art du boyaudier, Mémoires*, 1822) o las aplicaciones del mismo licor en procesos de putrefacción en diferentes tejidos y la corrección de la putrefacción de sustancias animales (*Memoria del uso de cloruros de sosa y de cal*, 1828), son señales para nuestra siguiente hipótesis de trabajo. En este caso, puntualizamos en las aplicaciones en el ámbito de la medicina del cloruro de óxido de sosa diluido en agua, expuesto por M. Labarraque (1828, p. 20) en su obra sobre los usos de estos licores en medicina y que él ha rescatado de diferentes registros y anales de las ciencias médicas.



Figura 6: proceso de instrucción de la higiene de manos y uñas (fuente: fundacionio.com)

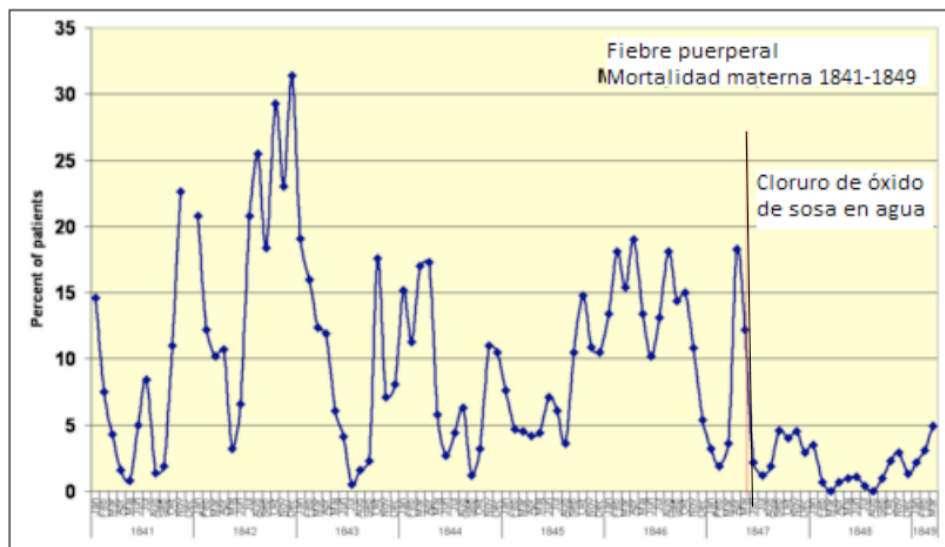
Nuestra tercera hipótesis de investigación:

- La aplicación de cloruro óxido de sosa diluido en agua al 4% en el lavado de manos y cepillado de uñas al salir de la sala de autopsias y antes de hacer cada revisión en la sala de maternidad disminuirá los casos de morbi-mortalidad por fiebre puerperal.

La investigación comenzó en mayo de 1847. Se instruyó a estudiantes y médicos, para que, sin excepción procedieran a lavarse las manos y cepillar las uñas con la solución del cloruro de óxido de sosa (figura 6). La lejía, el licor de Labarraque, estaba contenido en botellas junto a los lavamanos (figura 7) distribuidos en diferentes puntos de la Sala 1.

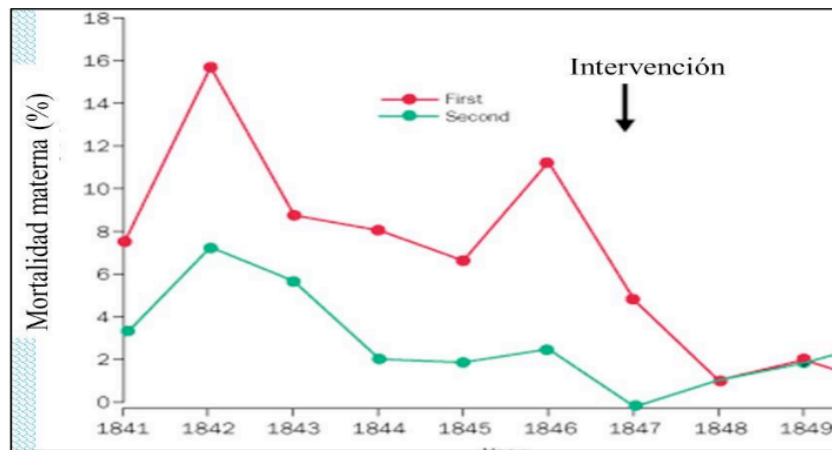
Minuciosamente se realizaron las anotaciones durante dos años sobre el comportamiento de las muertes. Los índices sobre mortalidad materna por fiebre puerperal son los que se presentan en la gráfica 3. En ésta registramos los datos desde 1841 a 1849 para que la comparación pueda ser resuelta de modo analítico. Se ha señalado el tiempo en que se comenzó a aplicar la medida de higiene de las manos.

Figura 7:
lavamanos
en la Sala 1.
Se observa la
cajuela
donde se
ubica la
botella con el
"licor de
Labarraque"
(fuente:
SciELO)



Gráfica 3: Progresión de la mortalidad materna en la Sala 1 del *Wien Allgemeines Krakenhaus*, desde 1841 a 1849. Se destaca el tiempo de aplicación del cloruro óxido de sosa en agua (Licor de Labarraque).
(Fuente: wikiwand.com/es)

Para completar el estudio analítico se resolvió el análisis del registro de mortalidad materna en la Sala 2, en la cual no se aplicó la medida ya que las parteras no asisten a otros sectores del hospital ni a la morgue, no realizan disecciones ni autopsias. Los resultados comparados son los que se presentan en la gráfica 4.



Gráfica 4: Mortalidad comparada Sala 1 y Sala 2 del Wien Allgemeines Krankenhaus desde 1841 a 1849

(Fuente: wikiwand.com/es)

4. Conclusión

Los médicos y sus asistentes son la vía de contagio. Las “semillas” de la infección pasan de un individuo a otro. La infección es de origen exógeno. Las “semillas” provienen de cadáveres o de tejidos o fluidos pútridos. Las investigaciones y registros resueltos por otros curiosos de la naturaleza de las enfermedades y lo hallado en nuestro trabajo de investigación, corroboran que la medida del lavado intensivo de manos utilizando lejía de cloruro de óxido de sosa es preventiva del proceso de infección y desarrollo siguiente de la fiebre puerperal. La disminución estadística de los casos en la Sala 1, deja al descubierto incluso en este caso que los índices de mortalidad en la Sala 2 deben ser observados. Seguramente la implementación de la misma medida rigurosa de higiene, conduzca a reducciones de los índices hasta valores cercanos al cero.

Bibliografía

- Bretonneau, Pierre (1845) *Médecine curative de la fièvre intermittente*. Paris: P. Dupont Editeur
- Fracastoro, Girolamo (1508). *De contagione et contagiosis morbis et eorum curatione*. Verona: Editoriale Le Due Hidalgo
- Hipócrates de Cos (495 a. C). *Tratado hipocrático IV*. Atenas: Editora del Partenón
- Hipócrates de Cos (480 a. C). *Sobre los aires, aguas y lugares*. Atenas: Editora del Partenón
- Labarraque, Antoine Germain (1822). *L'art du boyaudier*. Paris: Imprimerie de Madame Huzard
- Labarraque, Antoine Germain (1828). *Memoria del uso de cloruros de sosa y de cal*. Trad. Pedro María González. Burgos, España: Imprensa de Orden Superior.
- Mercurialis, Hyeronimus (1580). *De pestilentia*. Venecia: Ponte dei Sospiri Editoriale
- Pringle, John. (1750). *Observations on the Nature and Cure of Hospital and Jail Fevers*. London: Big-Beng Publishing House

3 | A MODO DE CIERRE

El apartado 2.2 (Comunicación científica) puede ser plataforma para solicitarle a los estudiantes que escriban un resumen, que seleccionen palabras claves, que describan el paradigma social en general, que analicen el posicionamiento de la sociedad médica y lo relacionen con las estructuras culturales, o demandar que elaboren una línea de tiempo. Podrían realizar un registro de las observaciones singulares o solicitar que enuncien la ley empírica.

El trabajo didáctico en aula podrá continuarse y enriquecerse a través de trabajos de laboratorio donde se pruebe el efecto germicida de ciertas sustancias de uso cotidiano (por ejemplo alcohol etílico, agua oxigenada, alcohol yodado, hipoclorito de sodio, etc.), o relacionar el efecto de diferentes tiempos de lavado de manos con el desarrollo de microorganismos en un medio de cultivo sólido; la resolución de problemas a partir de la lectura y análisis de diversos casos, entre otros.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ TAMAYO, O. (2011). **Incidencia de las representaciones múltiples en la formación del concepto Transporte celular en estudiantes universitarios**. Tesis de Maestría. Universidad de Manizales. Colombia.

BUITRAGO, L., TORRES, L. Y HERNÁNDEZ, R. (2009). **La secuencia didáctica en los proyectos de aula. Un espacio de interrelación entre docente y contenidos de enseñanza**. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS (2015). **Bachiller de Ciencias Naturales. DCP**. Gobierno de Mendoza, Argentina.

FOLGUERA, G y MARCOS, A. (2013). El concepto de especie y los cambios teóricos en Biología. **Ludus Vitalis**, XXI (39). Pp.1-25.

GORODOKIN, I. (2006). **La formación docente y su relación con la epistemología**. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringues de la Universidad Nacional de San Luis.

MATUS, L., BENARROCH, A. y PERALES F. (2008). Las imágenes sobre enlace químico usadas en los libros de texto de educación secundaria. Análisis desde los resultados de la investigación educativa. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**. 26 (2). Pp.153-176.

MAYR, E. (2006). *¿Porque es única la Biología?* Buenos Aires: Katz.

MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. y PÉREZ, M. (1999). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Editorial Graó. Barcelona.

PÉREZ VADILLO, S. (2013). **Educación para una correcta alimentación en alumnos adolescentes. Diagnóstico de conductas alimentarias y propuesta de actividades de enseñanza-aprendizaje**. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Granada, España.

PINILLOS, J. L. (1975). **Principios de psicología**. Barcelona: Salvat Editores S.A. P153.

POZO, J. (2003). **Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo**. Madrid: Morata.

COTIDIANO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DAS “ARTES DE FAZER”

Data de aceite: 31/01/2020

Letícia de Oliveira Castro

Pedagoga, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.
E-mail: leticiadeoliveiracastro@gmail.com

Heloísa Raimunda Herneck

Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.
E-mail: hherneck@gmail.com

RESUMO: O presente artigo objetiva entrelaçar reflexões sobre a atuação de uma pedagoga durante os três anos que trabalhou como formadora de professoras/es no cotidiano de uma escola no município de Venda Nova do Imigrante no Estado do Espírito Santo. Para isso, analisa-se a experiência vivida, tendo como base as mudanças nas orientações de formação continuada no cotidiano da escola de uma formação “para” as/os professoras/es, para uma formação “com”, em que elas/eles se tornaram produtoras/es ativas/os do conhecimento e da sua prática pedagógica. Para isso, tomamos como principais referências Michel de Certeau, Carlos Marcelo Garcia e pesquisadores/pesquisadoras brasileiros/as como Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferrazo e Inês Barbosa de Oliveira que abordam a formação continuada

que é pensada e praticada por sujeitos cotidianamente. Percebendo a escola como lugar de reflexão e construção permanente das práticas corriqueiras. Nesse processo, vamos compreendendo a necessidade de entender a formação continuada dos vários modos que ela acontece, buscando evidenciar as teorias e práticas curriculares que são ressignificadas e inventadas pelos sujeitos que estão na escola (FERRAÇO; NUNES, 2016) , a fim de perceber os acontecimentos cotidianos como potente forma de criação curricular e formação continuada de professoras/es, procurando pensar a formação continuada de uma outra forma, em que estes momentos acontecem em vários espaços e tempos e não de foram estanque (OLIVEIRA, 2016). Como resultados pontuamos as implicações destes três anos de formação continuada em contexto escolar e a mudança de postura das/os professoras/es que passaram a compreender sua prática como espaço de aprendizagem e construção, a diminuição das resistências quanto ao modelo de formação centrado na escola e o reconhecimento das experiências como importantes ferramentas formativas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Cotidiano Escolar; Aprendizagem Docente; Prática Pedagógica.

SCHOOL ROUTINE IN THE CONTINUED FORMATION OF TEACHERS: THE SCHOOL AS A SPACE OF CREATION OF THE “ART OF MAKING”

ABSTRACT: The present article aims to interlace the reflections about about the performance of a pedagogue during the three years that I worked as a teacher instructor in the daily life of a school in the city of Venda Nova do Imigrante, in the state of Espírito Santo. For this purpose, I analyze the lived experience, based on the changes in the orientations of continuing education in the daily life of the school of a formation “for” the teachers, for a formation “with” them, on which they became active producers of knowledge and of their pedagogic practice. For this intention, I take as main references names like Michel de Certeau, Carlos Marcelo Garcia and brazilian researchers as Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferração and Inês Barbosa de Oliveira, which broach the continuing education that is thought and practiced by people on a daily basis, realizing the school as a place for reflection and permanent construction of everyday practices. In this process, we comprehend the need to understand the continuing education on its many ways to happen, seeking to evidence the curricular practices-theories, invented by the practicing people of school, (FERRAÇO, NUNES, 2016) order to perceive daily events as a powerful form of curricular creation and continuing education of teachers, seeking to think the formative processes away from a stanch perspective between the different spaces of formation (OLIVEIRA, 2016) . As results, we punctuate the implications of these three years of continuing education in the school context and the change of attitude of the teachers who came to understand their practice as a space of learning and construction, the decrease of resistance to the model of school-centered formation and the recognition of experiences as important training tools.

KEYWORDS: Continuing education; school daily life; teaching knowledge, pedagogic practice.

1 | INTRODUÇÃO

O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível (...) (CERTEAU, 1995)

Existem políticas oficiais que chegam as escolas para as/os professoras/es e em forma de pacotes de formação, de modo programado, sem a participação docente. Tais políticas parecem preocupadas com os processos formativos que atendam a um maior número possível de pessoas, consumindo poucos recursos financeiros. Trata-se de macros programas de formação continuada para professoras/es que, a partir da década de 1990, passaram a compor as políticas públicas de formação continuada, na perspectiva Neoliberal¹. “A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar

¹ Torres (1996), realiza uma análise das influencias do Banco Mundial e suas políticas no sistema educacional, destacando que os docentes estão vivendo uma Neo profissionalização com políticas genéricas de mundialização, eficiência e eficácia. Que criam métodos de formação inadequadas gerando assim, uma falta de representação docente.

este discurso formulado por economistas para ser implementado.” (TORRES, 1996, p. 139).

Dadas as multiplicidades que os cotidianos escolares nos apresentam, essa perspectiva não atende as especificidades das escolas. Desta forma, esses programas pouco contribuíram para a formação continuada, e não conseguiram atrair as/os docentes, produzindo aprendizagens significativas para o contexto de trabalho (HERNECK, 2002). Políticas que não se voltam para o vivido e para o que acontece cotidianamente nas escolas acabam passando e sendo esquecidas. A respeito desse processo de elaboração de políticas macro para serem consumidas nos espaços micros, nos apoiamos em Certeau (1994), que afirma:

Dessa água regulada em princípio pelas redes institucionais que de fato ela vai aos poucos erodindo e deslocando, as estatísticas não conhecem quase nada. Não se trata, com efeito, de um líquido, circulando nos dispositivos do sólido, mas de *movimentos* diferentes, utilizando os elementos do terreno. Ora, as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular esses elementos [...] e o fazem com categorias e segundo taxionomias conformes às da produção industrial ou administrativa. Por isso elas só captam o material utilizado pelas práticas de consumo [...], e não a formalidade própria dessas práticas, seu movimento subreptício e astucioso, isto é, a atividade de ‘fazer com’ (CERTEAU, 1994, p.98).

Considerando o que foi trazido por Certeau, pontuamos que os processos de formação se constituem em outros momentos, além do que é proposto pelos órgãos superiores, na busca por potencializar as práticas e trajetórias dos sujeitos que praticam a formação continuada de forma coletiva. Estes momentos se constituem no dia a dia das escolas e por docentes que resistem sobre o que é imposto pelas autoridades educacionais. Percebendo que no cotidiano,

[...] tudo acontece ao mesmo tempo; as boas intenções, muitas vezes, se desmascaram frente às ações ou perdem o ímpeto face aos imprevistos, que não são poucos. Há os usos e as táticas dos praticantes (CERTEAU, 1996), que, não poucas vezes, se contrapõem ao que os ‘grandes’ discursos ou as políticas oficiais deles esperam (AZEVEDO, 2001, p. 18).

A proposta de formação continuada defendida aqui tem por objetivo contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Além disso, tem a finalidade de pensar a escola de outro modo. Do ponto de vista de uma pesquisa que não quer abastecer a escola de algo, e, sim, permitir que a diversidade que existe em tal espaço não seja privada de maneiras e ideais que a transcendem. Contudo, que se constitua de imanentes anseios, desejos e dilemas provocados pelos afetamentos dos corpos dos sujeitos que compõem este espaço.

Portanto, assumimos as experiências de formação continuada e currículos escolares, pensados como Certeau, são “[...] experiências das vidas humanas que articulam, ampliam e complexificam o espaço a partir dos tantos lugares

heterogêneos que se cruzam e compõem os entrelaçamentos de nossas memórias [...]” (CERTEAU, 1996, p. 194).

O modelo de formação continuada que as docentes estavam acostumadas era bem diferente da proposta da Rede municipal de educação da cidade de Venda Nova do Imigrante-ES. Tanto as professoras² como as pedagogas estavam condicionadas a uma formação padronizada e engessada, com palestras e seminários.

Pensando em uma perspectiva menos hegemônica, que potencialize as práticas vivenciadas na escola, trazemos a trajetória de uma pedagoga na rede de ensino anteriormente citada, buscando compreender os *saberes-fazer*s³ das professoras nos cotidianos, suas criações autônomas as “artes de fazer” (CERTEAU, 1995) e no uso de estratégias utilizadas pelos sujeitos educacionais, seja para burlar o que era proposto ou para dar continuidade às ações com menos resistência.

2 | O COTIDIANO COMO ESPAÇOTEMPO FORMADOR

O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento. Esse lugar tanto é dado ao locutor do discurso como a qualquer outro (CERTEAU, 1995).

É no cotidiano de uma escola que os conhecimentos e reflexões sobre as práticas emergem, por isso a formação continuada em contexto de trabalho é o espaço em que o corpo docente troca ideias, constrói seus fazeres, tornando produtores do seu próprio currículo. Certeau (1994), afirma que:

[...] a cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação); o consumo ou recepção como ‘uma maneira de praticar’, apontando para a necessidade de extrair das práticas cotidianas, ‘do seu ruído’, as ‘maneiras de fazer’, que majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes, senão a título de ‘resistências’ ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sócio-cultural (CERTEAU, 1994, p. 16-17).

A formação de professoras em contexto de trabalho já recebeu várias denominações: formação continuada; desenvolvimento profissional; e reciclagem; foram alguns das utilizadas como conceitos equivalentes. Porém, Garcia (1999) pontua a necessidade de marcar as diferenças quando esboça que:

2 Foi abordado na forma feminina, o termo professor, pois esta pesquisa aconteceu em uma escola de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse ciclo de ensino a maioria das profissionais são do sexo feminino

3 Para Alves (2016) “[...] nas pesquisas com os cotidianos, corrente dentro da qual desenvolvemos nossas pesquisas, compreendendo que as dicotomias herdadas da modernidade têm significado limites ao que é necessário criar nos cotidianos, temos escrito os termos que as formam dessa maneira, reunidos e em negrito, algumas vezes no plural, outras vezes invertendo os termos tal como são comumente enunciados (ex: *espaçotempos*, *praticantespensantes* etc)”.

Durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes, e torna-se necessário marcar algumas diferenças. Alguns autores referem-se **à formação contínua** de professores como toda *“atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa- tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para o desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”* (GARCÍA ÀLVAREZ, 1987, p. 23). Esta definição é suficientemente ampla para incluir nela qualquer tipo de atividade que conduza a um aperfeiçoamento pessoal ou profissional (grifos do autor), (GARCIA, 1999, p.136).

Partindo deste pressuposto, estamos considerando o modelo de formação permanente e contínua baseada na reflexão constante e que valorize os saberes construídos com a instituição escolar. Pensando como Nóvoa (1999), “A formação dos professores ganharia muito mais se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas [...]” (NÓVOA, 1999, p.14).

Tal perspectiva evidencia que as professoras, “enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizam” (GARCIA, 1999, p.28).

A função de pedagoga na Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante, tinha como prioridade trabalhar com o corpo docente da escola, atuando com a Formação Continuada das Professoras. Naquele momento, esta se constituía em uma função ainda pouco conhecida pelo corpo da escola.

Como pedagoga, o trabalho na escola passava por toda organização, desde planejamento com as professoras, reuniões com o diretor, atendimento as/os alunas/os e atendimento aos pais. Todos os afazeres na escola eram desafios, mas, a formação continuada era o maior. Para Candau, “o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola estimulando os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta”. (CANDAU,2003, p.55, 58).

Para que todo esse trabalho pudesse ser realizado nas escolas com as professoras, existia um movimento de ação formativa para as pedagogas. Esses aconteciam fora da escola, quinzenalmente, na Secretária de Educação. Nestes encontros as pedagogas montavam suas pautas de formação, que eram um planejamento das ações durante os momentos de formação na escola.

Como as pautas eram preparadas durante as reuniões na secretaria de educação, a autonomia da escola e das professoras ficava bem comprometida, arriscamos dizer que era, então, uma falsa democracia! Além disso, os temas sugeridos pelas docentes para estudo, eram apresentados para a pedagoga no final do ano letivo, tinham como base as dificuldades que as professoras sentiam com as turmas que estavam trabalhando. No ano seguinte, pegariam novas turmas e, provavelmente, as demandas mudariam, pois, o cotidiano escolar se movimenta,

mesmo que na rotina, ou seja,

[...] na imitação há também diferenças, ainda que sutis, abrindo frestas ao imprevisível e à incerteza. Assim, por mais que no cotidiano do viver os comportamentos se processem em repetições a fomentarem regulações consensuadas entre os sujeitos (GOFFMAN, 1975), estes comportamentos nunca ocorrem de uma maneira exatamente igual [...] (SIMONINI, 2016, p. 99).

Ainda que as demandas formativas viessem delas, elas não se viam representadas pela forma como eram devolvidas. Assim, às vezes, não faziam a leitura circular do texto ou não prestavam atenção durante as formações. Muitas vezes, a pedagoga corria com a pauta que era preparada para o encontro, visto que as professoras não se mostravam dispostas a discutir qualquer coisa. Para Garcia (1999), existem condições que a formação centrada na escola deve seguir, uma delas é:

O desenvolvimento organizacional requer uma gestão democrática e participativa onde os professores podem tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projectos de aperfeiçoamento. Isso significa que a escola deve ter autonomia suficiente para tomar suas próprias decisões de ensino [...] (GARCIA, 1999, p. 141).

Em seus movimentos de resistência à formação continuada que lhes era oferecida pela atual secretaria, muitas docentes pediam pelo modelo anterior, em forma de palestras, e considerando o modelo atual uma perda de tempo. Para Garcia (1999), há necessidade de que as estratégias de formação sejam reflexos de um espelho no qual os professores se veem e avaliam sua prática docente, “[...] e que através deste reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional” (GARCIA, 1999, p. 154).

Todo o mecanismo de resistência era uma forma de manifestação contra o que estava sendo proposto. Pois, por mais que a formação continuada acontecesse dentro da escola, as ações se apresentavam de forma hierarquizada. A Secretária de Educação mandava as pedagogas desenvolverem as formações e elas faziam. As professoras, se sentiam obrigadas a seguir o que era programado por outras pessoas. Para Gallo (2013):

A crítica pode ser agutzada com Rancière, que mostra a sociedade moderna como uma “sociedade pedagogizada”, centrada na lógica do ensino como explicação, que torna o aprendiz sempre dependente de um mestre. Ora, se a educação é planejada como um processo emancipador, que levo o indivíduo da minoridade à maioria, como pode ser ela uma camisa de força que faz com que todos e cada um sejam sempre dependentes de um mestre que explica? Rancière denomina esse processo como “emburrecimento”, o exato oposto de emancipação (GALLO, 2013, p.3).

Fizemos uso de *táticas* que sabíamos que poderiam nos ajudar a seguir as formações sem tanta resistência do corpo docente. Ao modo de Certeau (1994) as estratégias são regras instituídas e leis criadas para a organização escolar que devem ser seguidas por todos. Já as *Táticas* são modos de se desviar sorratoriamente do que é imposto e utilizam-se de brechas para escapar e ressignificar outros e novos modos de viver o cotidiano.

Assim, foi modificada a estrutura do planejamento pensando em colocar os *saberes-fazer*s das professoras em foco, acreditando que assim elas se sentiriam motivadas e envolvidas com o que estavam estudando. Certeau (1994) aborda a importância dos sujeitos vivenciarem o processo, trazendo que “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, 1994, p. 142).

Pensando em trazer significado para as professoras, foram feitos grupos e a cada início de formação um deles ficava responsável por apresentar alguma prática que considerava válida para todos. Assim, as vivências tinham mais significado para quem realizava e os demais se apropriavam das ações cotidianas que aconteciam dentro da escola.

Sobre o significado de ouvir as histórias das professoras e de valorizar a conversação para entender as suas necessidades formativas, podemos nos apoiar em Garcia (1999) ao nos fazer refletir que:

O interesse de analisar as histórias que os professores contam ou partilham pode ser de especial importância, não apenas para conhecer ou analisar, mas também – e é isso que nos interessa - para estruturar atividades de formação que respondam às exigências de conhecimento dos professores (GARCIA, 1999, p.154).

Em 2014, as professoras pediram para estudar sobre a Educação Especial, já que haviam recebido no ano anterior muitos alunos com necessidades educacionais especiais⁴. Foi oferecida às docentes pelas professoras de AEE (Atendimento Educacional Especializado) uma palestra falando sobre as características de cada transtorno, como o autismo e hiperatividade, que era a maior demanda da escola. O objetivo foi nos explicar como “lidar” com a situação.

A lei vem impondo o que as professoras precisam fazer, mas não dão nenhuma condição de formação continuada para as docentes, que mais uma vez seguem o que é imposto pelos órgãos superiores. Para Gallo (2013):

4 A lei nº 9.394/96- Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB): Defini a educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece em seu artigo 4º, III que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

Todos estes documentos de política educacional são construídos segundo a forma das palavras de ordem, implicando em relação de mando e obediência. Mas o trabalho que cada professor realiza em seu dia a dia é de outra ordem; trata-se ali de fazer funcionar alguma coisa, de colocar em prática certas possibilidades de ação, certos jogos que convidem ao aprender (GALLO, 2013, p.9).

Em 2015, as docentes optaram pelo estudo sobre as avaliações no Ensino Fundamental, pois as notas das alunas/os no ano anterior estavam bem baixas. Foi priorizado conversar sobre como eram as provas, quais alunas/os demonstravam dificuldade, o que elas/eles mais gostavam dentro das avaliações, sobre questões fechadas ou abertas, entre outros. Traziam à tona a questão do tamanho da letra na impressão das avaliações, pois consideravam que isso ajudava na leitura das alunas/os; o tamanho dos textos da prova, para adequar ao tempo que as alunas/os tinham para realizar as avaliações etc. Toda essa discussão era animada, pois refletia sobre as ações das docentes e isso acarretava em mais aprendizagens para todos os envolvidos. Segundo Garcia (1999), as professoras tendem a serem mais receptivas as ações de formação continuada quando as mesmas trazem retorno imediato no aprendizado das alunas/os e no desenvolvimento da classe. Os momentos em equipe devem proporcionar uma reflexão constante da sua prática onde elas devem ser reconhecidas como “[...] sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (GARCIA, 1999, p.30).

Em 2016, a temática foi a organização do espaço externo como mediador de aprendizagens. Ao final do ano, as docentes responderam como a formação estava contribuindo com sua prática pedagógica,

A formação está contribuindo muito com minha prática pedagógica. Nós educadores temos a oportunidade de aproveitar mais o tempo, interagir melhor uns com os outros e “sugar” mais da nossa pedagoga aproveitando seu olhar formador, nos instigando sempre a questionar e apresentar novas ideias, para que possamos buscar os melhores resultados. Com essa interação, aprendemos a organizar ambientes promotores de aprendizagem, garantindo assim uma educação de qualidade para as nossas crianças. (Professora Educação Infantil, turma IA).

Como nos faz entender Certeau *apud* Duran (2007, p.120),

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...]” (DURAN, 2007, p.120).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fábrica científica, coloca o trabalho a serviço da máquina e, na mesma lógica, aniquila progressivamente a exigência de criar e a obrigação de “dar” (CERTEAU, 1995).

Buscamos ser parte de um currículo vivido, que tenta, mesmo que às vezes não obtendo o resultado esperado, sair da “mesmice” de frases e conceitos prontos e ditos como verdades absolutas. Oliveira (2010) fazendo referência a Marx (1974), contribui trazendo que “Ninguém exige que a rosa tenha o perfume da violeta, mas o que há de mais rico, o espírito, só deve ter a faculdade de existir de uma única maneira?” (OLIVEIRA, 2010, p.72).

As professoras construíam seus próprios modos de trabalhar e, isso acontecia junto com discussões, acordos, tensões e sugestões. Eram momentos para avaliar as ações, pensando em dar continuidade aos processos que faziam parte dos *saberesfazer*es cotidianos.

Durante os anos de trabalho muita coisa aconteceu e várias práticas foram enriquecidas e revistas, pois o processo de análise era constante e fazia parte do cotidiano escolar. No decorrer do processo quem estava envolvido se conhecia melhor, sabia como a escola funcionava, qual era a prática usada pela sua colega. Existindo autonomia dos sujeitos individuais e coletivos, deixando de lado um processo hierarquizado de *saberesfazer*es. O corpo docente tinha tempo de conversar, pensar juntos e buscar soluções de problemas reais. Articulando sempre o que chamamos de tríade do conhecimento ação-reflexão-ação.

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p.17)

Esse modelo estava longe de ser pacífico, pois os conflitos de ideias eram constantes e faziam com que refletissem de forma a sair do conformismo. Os momentos coletivos não eram ações isoladas e engessadas, eles emergiam com todas suas tensionalidades e levavam em conta os acontecimentos que estavam em foco.

A troca de informações e o laço que todos iam estabelecendo só aumentavam a cada dia. Por exemplo, se uma/um aluna/o tinha dificuldade todos acabavam conversando sobre e buscando juntos soluções para os problemas. Naquele cotidiano escolar, buscávamos produzir nosso próprio modo de trabalhar a partir dos saberes da docência junto com as professoras, percebendo estes sujeitos como “profissionais autônomos e com capacidade de autodesenvolvimento” (GARCIA, 1999, p.183).

Precisamos compreender a instituição escolar como espaço de criação, possibilidades, interesses, valores e pluralidades de saber, usando este ambiente para invenção da prática docente. Como abordam Oliveira e Sgarbi (2008), “O fazer cotidiano aparece [...] como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.24).

Quando somos atores da nossa própria história temos liberdade de caminhar e tropeçar, numa constante reflexão sobre as práticas. Ou seja, quanto mais pensamos sobre o que vivemos, mais ficamos críticos e mergulhamos em nossa realidade.

A formação continuada passa a assumir o cotidiano escolar como local de desenvolvimento profissional, onde a certificação e as palestras têm papel secundário e não são mais o foco para o desenvolvimento profissional. “Uma visão de formação específica, sustentamos, que vá além da ideia de certificação e de lugar de formação, mas que reconheça outras práticas, outros espaços, outras vozes [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 11).

Por meio da reflexão e troca de conhecimentos constantes sobre as práticas pedagógicas, baseada na reflexão como processo contínuo e permanente é que os momentos coletivos acontecem. Pensando neste espaço de múltiplas aprendizagens e experiências Sussekind, Pellegrini e Taveira (2016) pontuam que:

Por entendermos que os processos de formação se desenham na trajetória e pela interação entre os sujeitos em múltiplos contextos com os quais se tecem experiências e sentidos para fazer-se professor, buscamos, a partir das narrativas de formação, retirar tais práticas do abismo epistemológico, constituído pelas lógicas hegemônicas, evitando assim o desperdício de importantes experiências vividas nos múltiplos espaçostempos de formação (SUSSEKIND; PELLEGRINI; TAVEIRA, 2016, p.28).

Entendendo os sujeitos como protagonistas do processo educativo, sendo seres humanos criativos, capazes de pensar, analisar, questionar e refletir sobre suas práticas, a fim de agir sobre elas e, por conseguinte, capazes também de potencializá-las. Oliveira (2008) em sua obra “Boaventura e Educação” trata deste conceito, abordando que, “Pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo” (OLIVEIRA, 2008, p. 101).

É no espaço concreto da escola que se cria possibilidade do corpo docente refletir sobre sua prática pedagógica, visando à construção de novos saberes, favorecendo suas ações ao longo do ano.

Assim, estamos assumindo as escolas públicas como lugares onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado de vida. Também queremos, de antemão, deixar registrado nosso otimismo em relação às escolas e aos seus sujeitos (FERRAÇO, 2004, p. 79).

Diante do exposto, percebemos que a formação continuada em contexto de trabalho, trata da continuidade da formação profissional na busca pela reflexão sobre a própria prática docente. Em que momentos de resistências fazem parte da construção coletiva e as maneiras de *saberfazer* vão sendo inventadas, interpretadas e ressignificadas a cada dia.

Consideramos o tema tratado neste trabalho de suma importância para pensar a filosofia da educação, pois é a partir do momento em que passamos refletir e analisar os acontecimentos cotidianos da escola, que a sociedade passa a se enxergar como membro das instituições de ensino e abre-se para a possibilidade de viver e alterar o modo tradicional como as coisas funcionam. A filosofia como prática é um exercício que leva a questionamentos sobre si mesmo e sobre o mundo, que ajuda a olhar a realidade de forma mais crítica, assim que conseguimos expor novas ideais e interagir sobre o meio em que estamos inseridos.

REFERENCIAS

- CANDAU, Vera Maria (org.), (2003). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A;
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994;
- DURAN, M. C. G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel De Certeau**. Diálogo Educ., Curitiba, vol. 7. nº 22, p. 115-128, set./dez. 2007;
- MARCELO, G. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999;
- FERRAÇO, Carlos Eduardo . **Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar**: fragmentos de complexidade das redes vividas. São Paulo: Cortez, 2005;
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008;
- _____. **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alii, 2010;
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria (Org.). **Formação docente e justiça cognitiva**: pesquisas, práticas e possibilidades. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016;
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009;
- NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995;
- SIMONINI, E. **O Cotidiano**: Rotina, imitação e invenção. Momento, ISSN 0102-2717, v.25, n.1, p.93-105, 2016.
- SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R.; TAVEIRA, C. Pesquisas, práticas e justiça cognitiva na formação de professores. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKING, Maria Luiza (org). **Formação docente e justiça cognitiva**: Pesquisas, práticas e possibilidades. Rio de Janeiro: Dp e Alii, 2016;
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? **As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J.M: HADDAD, S. (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais São Paulo: Cortez Ed/Ação Educativa/PUC-SP, 1996. P. 125-194.

CULTURA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O DIÁLOGO ENTRE OS SUJEITOS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO

Data de aceite: 31/01/2020

Alexandre Souza de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –
PUC-SP

Universidade Nove de Julho – UNINOVE-SP
São Paulo – SP.

RESUMO: Este trabalho tem como objeto de pesquisa a escola e sua cultura, articulada com as perspectivas institucional e cultural em constante movimento. Fundamentou-se nos métodos e princípios da Nova História Cultural – NHC, no qual contempla o diálogo entre os domínios da História Cultural e História da Educação trazendo a temática da cultura para o âmbito escolar, tomando por base teorias e conceitos de Dominique Julia (2001); Viñao Frago (2005); e Michel de Certeau (1994). A pesquisa apresentou abordagem metodológica qualitativa utilizando a observação participante, a aplicação de questionários e a análise de documentos da escola. O *corpus* documental do presente trabalho foi organizado em quatro eixos ou enfoques: os sujeitos, os discursos ou modos de comunicação, as práticas e a instituição. Os dados coletados apontaram que a escola criou um mecanismo próprio para a gestão do trabalho pedagógico, desenvolvendo um estilo particular de se relacionar com os

resultados educacionais e com a diversidade cultural ali presente.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública Estadual. Cultura escolar. Espaços culturais. Práticas culturais.

ABSTRACT: This work has as object of research the school and its culture, articulated with the institutional and cultural perspectives in constant movement. It was based on the methods and principles of the New Cultural History - NHC, in which it contemplates the dialogue between the domains of Cultural History and History of Education bringing the theme of culture to school, based on theories and concepts of Dominique Julia (2001); Viñao Frago (2005); and Michel de Certeau (1994). The research presented a qualitative methodological approach using participant observation, the application of questionnaires and the analysis of school documents. The documentary corpus of the present work was organized in four axes or approaches: the subjects, the speeches or modes of communication, the practices and the institution. The collected data pointed out that the school has created a unique mechanism for the management of pedagogical work, developing a particular style of relationship with the educational results and with the cultural diversity present there.

KEYWORDS: State Public School. School

culture. Cultural spaces. Cultural practices.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a escola e sua cultura, articulada com as perspectivas institucional e cultural em constante movimento, buscando analisar os aspectos culturais em ação no interior de uma escola pública da cidade de São Paulo e seus respectivos encadeamentos relacionados ao trabalho docente, a organização e a gestão escolar.

As problemáticas que envolvem a escola são derivadas das transformações da sociedade, isto porque, a educação faz parte de um fenômeno social de múltiplas complexidades. Toda educação está mergulhada na cultura da humanidade. A reflexão sobre esta temática está situada num espaço que confere conflitos e diálogos entre diferentes atores e culturas presentes no ambiente escolar.

A escola é uma instituição que percorre por importantes elementos culturais, como por exemplo, cerimônias, rituais, tradições, símbolos, mitos e códigos que podem ser estabelecidos e constituídos por uma sociedade. Essas constatações nos conduzem à formulação de uma problemática que amplia as investigações a respeito desse tema. Assim, o problema da pesquisa foi estipulado através da seguinte pergunta: Quais são os significados e comportamentos (costumes habituais) que a escola produz, causa, estimula, conserva e reproduz ao tipo de vida que nela se desenvolve condicionada a seus valores, expectativas e crenças?

A realização desta investigação contemplou uma pesquisa de campo que teve como objetivo geral compreender como a cultura escolar influencia na prática pedagógica dos gestores e docentes. Este estudo traz uma reflexão sobre as práticas em sala de aula alicerçadas pelos profissionais de ensino e pela procura por mudanças, uma vez que a educação é fundamental para desenvolvimento social e *crecimento* econômico.

Diante do objetivo geral e a problemática configurada, foi estabelecido como objetivos específicos: Conhecer, compreender e descrever a cultura de uma escola da rede estadual de ensino da zona sul de São Paulo; Investigar as representações simbólicas e as práticas que compõem a identidade histórica da escola, bem como a participação dos gestores, professores, alunos e da comunidade nestas representações e práticas; Compreender como a cultura escolar interfere na atividade profissional dos gestores e dos docentes da escola.

Com a compreensão de que a escola está interligada a padrões, sentidos, significados, valores, crenças que compõem o ambiente de uma produção cultural ao longo da história, buscamos desvelar e compreender a escola enquanto cultura e a sua relação com a gestão escolar frente ao contexto político local e à realidade

interna da escola, desvelando a dialética da instituição e a sua cultura.

De forma breve, pode-se descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. No entanto, ao longo de nosso trabalho, ampliamos esta definição incluindo o tempo e espaço escolares, o que de acordo com Viñao (1998), afirma que os espaços e os tempos escolares não são dimensões neutras da educação. Ao contrário, fazem parte dos sujeitos escolares e disseminam símbolos estéticos, culturais e ideológicos, que de certa forma podem impor continuidades e persistências emergentes pelos sujeitos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Para análise do objeto de estudo em discussão, foi tomado como base os princípios da Nova História Cultural – NHC, no qual contempla o diálogo entre os domínios da História Cultural e História da Educação que traz a temática da cultura para o âmbito escolar, tomando por base teorias e conceitos de Dominique Julia (2001); Viñao Frago (2005); e Michel de Certeau (1994).

Compreendemos que a instituição escolar é uma realidade inserida no universo social com diversos fenômenos polêmicos e complexos, o qual evidenciamos a disputa curricular, identitária, poder e representação, lutas políticas e antagonismos, culturais, e até mesmo a influência dos meios tecnológicos e informacionais., movimentada por sujeitos e grupos, como por exemplo, os docentes, discentes, gestores, pais e alunos que se articulam com diversos atores e setores da sociedade tanto local quanto global, com um objetivo comum: o processo da formação do conhecimento e no desenvolvimento do cidadão.

As experiências vivenciadas no interior da escola retratam lembranças e heranças de uma determinada cultura, sejam elas relacionadas a formação, conhecimentos, organização, hábitos, comportamentos, normas. Na visão de Frago (2005) estas experiências retratam uma cultura não estática, onde neste viés, elas se perduram e renovam com o tempo, dando um novo sentido e significado ao fazer pedagógico.

Levando em consideração a associação entre a cultura social e a cultura escolar, Julia (2001) comenta que a história da escola não se diferencia muito da história de outras instituições da sociedade, já que possuem estruturas ou mecanismos de ordem social. A cultura escolar, para ele, evidencia que “a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas também uma arena de disputa de poder e dominação, que também estão presentes na sociedade global.” (JULIA, 2001, p. 14).

Ao considerar que uma instituição escolar apresenta uma cultura própria, devido cada instituição ter sua marca ou identidade cultural, percebemos que seu cotidiano é demarcado por normas e práticas marcantes, como por exemplo, um ensino voltado para o bom rendimento dos estudantes em avaliações externas e para a aprovação em vestibulares para universidades. Vale a pena ressaltar que nossos estudos estão relacionados a uma escola pública de massas sob uma tradição: o tipo de prédio, a distribuição dos espaços dentro da escola, do tempo de trabalho/ estudo, do currículo, da atuação profissional, das prioridades de valores, crenças, e até mesmo das formas de desenvolver a gestão. Portanto, não podemos perder de vista que mesmo tendo uma cultura imposta por um determinado sistema, é possível a existência de outras culturas, que podem ser influenciadas pela própria gestão escolar. Destaca-se também que esta cultura escolarizada e carregada de princípios pode ser levada para além dos muros da escola. (JULIA, 2001, p.10-11).

Nesta mesma direção de Julia (2001), Viñao Frago (2005) colaborou ainda de forma mais ampla, quando relata que a cultura escolar se perpetua para além das estratégias de socialização partilhados por todos e sim pelo conjunto de práticas, controle ou regulação e procedimentos que fazem parte da estrutura da organização escolar e acabam resistindo ao tempo e que dão vida ao modo dinâmico do fazer e pensar dada a intervenção de diversas variáveis. De fato, foi tal constatação que nos levou nesta pesquisa considerar que a cultura é um produto que sofre influências de ordem social, política e material, e, ao mesmo tempo, também atua sobre elas, num movimento de diversos aspectos que se interagem e ao identificar a cultura como rituais, normas, regras, hábitos. Nesta perspectiva, Viñao Frago (2005) nos permite relacionar a cultura da escola vinculada aos sujeitos da realidade escolar, ou seja, permite atuar juntamente com a cultura por exemplo dos docentes identificando-os com os demais grupos e percebendo como o coletivo integra-se e relaciona-se com a instituição, com as formas de enfrentamento, com as compreensões sobre o processo educativo, estilos de lidar com as novas demandas internas e externas. Além disso, na medida em que o próprio trabalho da educação escolar constitui uma produção de culturas, como na materialidade – papéis, funções, estabelecimento e os aspectos estruturais – tempo, espaço, recursos.

Em consonância com os conceitos de cultura escolar, abordados por Julia (2001) e Frago (2005), nos aproximamos das ideias de Certeau (1994) para a análise do cotidiano da escola, haja vista que para o autor a escola conserva em seu cotidiano práticas peculiares das escolas públicas da cidade de São Paulo, possivelmente do Estado de São Paulo. Nesse sentido, é importante salientar que o estudo no, e do cotidiano relacionado as práticas que acontecem na escola, bem como a análise delas, nos darão mais respaldo para uma reconstituição mais aproximada das práticas exercidas no dia a dia da instituição escolar. Aqui podemos trazer à

tona a contribuição de Certeau (1994) que concebe a importância dos significados das práticas e de sentidos, no qual inclui a riqueza da pluralidade das culturas nos currículos que são praticados por professores no cotidiano escolar. Neste sentido, na medida em que os professores lecionam um determinado conteúdo, suas ações dão uma nova prática significativa, que não consiste em receber de uma forma pronta e acabada, mas em fabricar um novo pensar e sonhar. Logo, acredita-se que toda cultura requer um modo de apropriação, uma transformação, até porque para Certeau (1994) as fronteiras curriculares envolvem múltiplos acontecimentos cotidianos da escola.

3 | METODOLOGIA

A partir de vivências em escolas da rede pública e particular, considera-se uma pesquisa em que o professor-pesquisador tomou como campo de investigação a escola em que atua como docente na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Simultaneamente à pesquisa bibliográfica realizamos também uma pesquisa em campo. A pesquisa utilizou a observação participante e a análise de documentos da escola numa abordagem qualitativa para aprofundar as análises realizadas que ocorreram entre o mês de março e maio do ano de 2019 em períodos, momentos, datas e situações variadas.

O estudo destacou o trabalho da gestão escolar como eixo central e revelador de uma dimensão de prática educativa. O trabalho buscou a articulação entre as políticas institucionalizadas (normalização), as teorias (presentes muitas vezes nos próprios textos referentes a culturas escolares) e a prática (os elementos empíricos) constituída na cultura interna da escola pesquisada.

Em relação aos dados empíricos, temos a intenção de organizá-los em quatro eixos ou enfoques, sendo eles: os sujeitos (professores, gestores, alunos e famílias), com destaque a importância destes em procurar fomentar uma comunidade escolar mais participativa, principalmente em relação aos pais e estudantes sobre o processo educacional; os discursos ou modos de comunicação, a observar as reuniões promovidas pela Gestão e as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), as relações entre o fazer pedagógico e o administrativo, e também verificar como tais modos de comunicação modifica a cultura na escola; as práticas que se desprendem na escola, explicitando como se conduz determinadas situações, realizar tarefas, interagir e atuar, como as integrações culturais são gerados na escola e por meio dela, e por fim, a instituição, como uma cultura gerada pelo sistema educativo e organização escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) longe de ser um documento meramente burocrático, deve ser um documento vivo, em constante movimento na escola, a ser referenciado pelos gestores, docentes, discentes, funcionários e família,

pois é um documento de ampla visão política, social, cultural e curricular necessária para ao processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente à pesquisa bibliográfica buscamos também realizar uma pesquisa em campo, no qual denominamos de pesquisa-ação porque entendemos que para conhecer as práticas, atitudes, situações, condições, discursos, valores e até mesmo os conflitos que travam no interior da escola é necessário a presença do pesquisador/ observador, afim de construir uma descrição detalhada dos dados coletados, até mesmo porque, quem faz um estudo de caráter qualitativo busca com isso valorizar a observação, análises de documentos e materiais. Além disso, este tipo de pesquisa-ação permite que o pesquisador conheça a si próprio como investigador, numa posição autêntica e independente na elaboração de um trabalho.

A observação participante irá apresentar-se como um dos procedimentos da pesquisa com uma abordagem qualitativa vinculados aos estudos culturais, até mesmo porque, muitos destes poderão ser captados pelos discursos, práticas e por atitudes observados, motivo pelo qual estaremos presentes na escola pesquisada em períodos, momentos, datas e situações variadas. Inicialmente nossa inserção tem um caráter mais exploratório, onde temos como intenção captar mesmo que globalmente a realidade ali representada organizada por um roteiro de observação que tende a nos guiar durante todo o processo de observação. Neste contexto, destaca-se o diário de campo que foi utilizado como instrumento para anotações de natureza descritiva, direta e reflexiva no qual nos permitiu um suporte mais amplo para poder perceber os diversos movimentos existentes no espaço escolar.

No que tange à análise documental, analisamos os documentos oficiais da escola – projeto político-pedagógico (PPP), livros de registros e fichas/ atas de conselho de classe – que julgamos expressar os valores e crenças existente e a dinâmica impressa ao cotidiano e documentos da política educacional. Para estudar a cultura da escola, buscamos perceber as representações e sentidos construídos pelos sujeitos sobre os motivos do trabalho escolar, as atitudes comuns no cotidiano, as formas de se abordar os problemas e encaminhar necessidades, as relações profissionais travadas, a política interna, enfim, dinâmica de funcionamento da escola.

Considerando nosso foco na organização e gestão escolar, mantivemo-nos nos espaços coletivos (sala dos professores, sala de hora-atividade, sala das reuniões pedagógicas, biblioteca, pátio, etc.) acompanhando o trabalho da equipe de gestão (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos), até mesmo porque no interior desse estudo, os significados dos acontecimentos estão relacionados as interações; comunicação, o convívio, diálogos atribuídos pelos indivíduos. Nessa perspectiva, ocorre ações no qual permitem com que os sujeitos deem sentidos às ações dos outros com os quais se relacionam.

4 | PESQUISA EM CAMPO: O MAPEAMENTO INICIAL

A pesquisa em campo foi realizada na escola Estadual Professor Alberto Conte que denominamos pela sigla EEPAC situada em região de Santo Amaro, zona sul de São Paulo e atende não apenas a redondeza, mas de várias regiões da cidade, o deslocamento dos alunos para a escola é variado, tendo alunos que chegam a pé, de ônibus ou de carro.

A escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite ofertando nos três períodos o ensino médio acerca de aproximadamente 1789 alunos que buscam encontrar nesta escola condições adequadas de ensino e aprendizagem. A faixa etária dos alunos do diurno é de 14 a 19 anos, no período vespertino de 14 a 16 anos e do período noturno de 16 a 20 anos de idade.

A princípio a escolha da instituição escolar para compor este estudo foi por ser uma referência de arquitetura escolar paulistana na zona sul de São Paulo – projetada pelo arquiteto Roberto Goulart Tibau e construída em 1951 e também por ser uma escola de tradição na região sul, já que passou por diversas mudanças estruturais, contextuais, sociais, políticas, culturais e econômicas. Nesta perspectiva, de acordo com Agustín Escolano (1998), a escola carrega diversos significados que determinam ações que assumem uma dimensão social. Mostra que o espaço não é uma simples dimensão geométrica e nem é considerado neutro em relação ao processo de aprendizagem, pois ele propicia experiências espaciais importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a arquitetura das escolas, até o início da década de 1950 os edifícios escolares se caracterizavam pela simetria neoclássica com as grandes janelas que garantiam luz e ventilação à edificação. Eram altos, às vezes imponentes e capazes, sempre, de se diferenciarem dos edifícios que os circundavam.

A partir do final da década de 1940 e início da década de 1950 a população crescia em ritmo vertiginoso e era grande o número de trabalhadores rurais que se transferia para as cidades em busca de trabalho e de melhores condições de vida, surgindo então, a necessidade de se construir novas escolas, o que inclui a escola em nossa pesquisa. Nesse sentido, conforme aponta em *As arquiteturas do Convênio Escolar (1951)* e também em *A execução do programa de construções escolares (1963)*, houve um Convênio Escolar (logo no início de 1950) realizado pelo governo estadual de São Paulo e com diversos arquitetos que incorporava algumas ideias relacionadas a uma nova linguagem arquitetônica para a época. Hélio de Queiroz Duarte (1906-1989) foi um dos arquitetos-chefe da Comissão Executiva do Convênio e assumiu o desafio de transformar as novas necessidades pedagógicas em projetos arquitetônicos. Além dele, inúmeros arquitetos participaram do Convênio Escolar, tais como Eduardo Corona, José Roberto Tibau, Roberto Goulart Tibau (arquiteto

responsável pela arquitetura da escola de nossa pesquisa), Oswaldo Corrêa Gonçalves e Ernest Robert de Carvalho Mange, ex-estagiário de Le Corbusier. Sem dúvida, este grupo marcou a arquitetura moderna paulistana dos anos 1950, tanto do ponto de vista construtivo como pelas soluções plásticas, quanto a utilização de concreto em toda sua estrutura interna e externa, substituindo as grandes janelas de madeiras das salas de aula por vidraças e o aumento dos banheiros, necessário para a demanda da época.

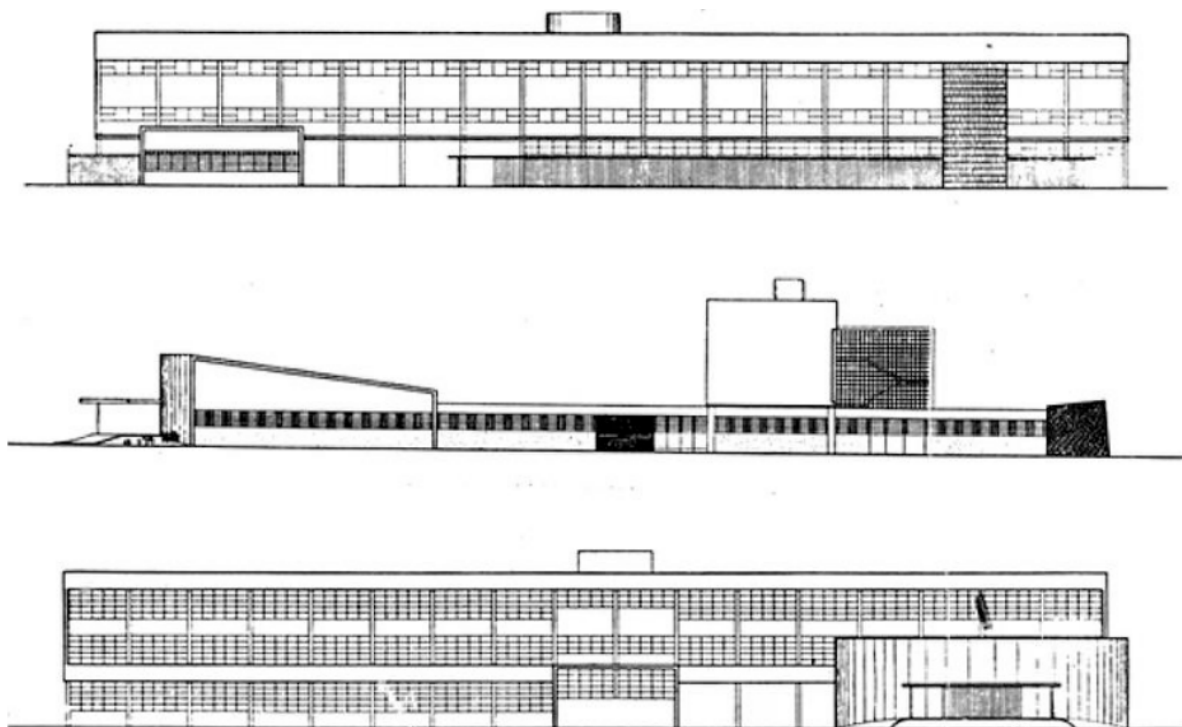


Figura 01: Planta original do prédio escolar - *Vistas frontal*

Fonte: Documentos oficiais da escola

Como vimos, a EEPAC foi construída aos moldes da arquitetura moderna para a época. Embora a escola tivesse passado por reformas internas (não sabemos a quantidade exata) a arquitetura externa foi totalmente mantida e a parte interna foi retirada a piscina e construída um outro prédio com mais 8 salas de aula e foi construída também uma nova quadra. A mudança também se deu pela pintura da fachada do prédio, que originalmente era azul e branca e hoje encontra-se totalmente azul.

No que tange às repercussões das reformas na dinâmica interna das escolas, Viñao Frago (2005) nos fornece uma referência para compreender que a própria instituição escolar pode gerar outras mudanças além das reformas originadas pelos sistemas de ensino. Esta referência se dá pela cultura do trabalho dos professores e da gestão na perspectiva uma nova forma de pensar e fazer docente, o que pode promover uma nova cultura.

Atualmente a EEPAC dispõe de um corpo docente formado por mais ou menos

130 professores na sua maioria titulares de cargo efetivo, os quais se destacam pela formação acadêmica, sendo que em sua grande maioria possuem cursos de pós-graduação em mestrado e um em doutorado, e professores em função atividade e professores eventuais. Além dos professores, o corpo docente é composto por 01 diretor efetivo (concurado), 02 vice-diretores (indicada pelo diretor), 2 coordenadores pedagógicos (indicados pelo diretor e aprovados pela supervisão), 8 funcionários administrativos, 01 bibliotecária, 08 auxiliares de serviços gerais (entre estas a merendeira e inspetoras de alunos).

O corpo docente é variado, conta com um grupo de 90% de professores efetivos com mais de 10 anos de carreira, mas tem alguns recém-chegados e até mesmo iniciantes de carreira. Muitos dos professores possuem dois turnos de trabalho na escola, atuando manhã e/ou tarde e/ou noite. Na verdade, o fato da escola possuir um corpo docente consolidado em termos de carreira não contribui para a necessidade de substituições temporárias, pois a estabilidade e anos de serviço tem lhes permitido licenças especiais, como por exemplo, a licença prêmio, licença sem vencimentos.

5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quando entramos na escola, nos deparamos com um lugar bastante familiar: a dimensão arquitetônica, a organização dos espaços, os diferentes ambientes, relações interpessoais entre gestores e professores, inspetores de alunos, merendeiras, alunos, e etc., no entanto, nesse estudo, nos dirigimos para a cultura do cotidiano escolar, ou seja, os acontecimentos, as interações, os conflitos, as relações de poder e os saberes construídos, mobilizados e reproduzidos no seu interior, bem como as implicações em relação à cultura escolar.

Notamos que o espaço escolar tende a levar os sujeitos a um destino: por meio dos corredores, chega-se às salas de aula de uma maneira rápida, o que pode contribuir para a disciplinação. Neste sentido, para Foucault (1999, p. 195): “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Nessa esfera, Foucault (1999) amplia o conceito de disciplinar, relacionando-o com o projeto arquitetônico, o que o autor denomina de *panopticon*, que possibilita o controle sobre tudo o que ocorre naquele espaço, o que de certa forma, para este autor, essa nova forma de controle se espalha pelas diferentes instituições sociais e colabora para que o exercício do poder ocorra de maneira intensa, mas não violenta. No entanto, os alunos da EEPAC se apropriam dos espaços, recriando neles novos sentidos: o pátio se torna lugar de lanchar, conversar/ relacionar e o corredor que fora pensado para locomoção dos sujeitos, muitas das vezes são utilizados para os alunos sentarem próximos da porta em um horário próximo do término ou

início das aulas (visto que alguns professores liberam os alunos anteriormente ao sinal acionado). O corredor do fundo se torna o local da “transgressão”, onde alguns alunos se escondem e “cabulam” aulas. Raramente aparecem inspetores de alunos nos corredores. Neste sentido fica evidente a ressignificação do espaço, por parte dos alunos. Porém, observamos que não somente os alunos ressignificam o espaço, os professores também o fazem. Alguns professores, ocasionalmente, levam seus alunos para as mesas de concreto que ficam do pátio, fazendo dali uma sala de aula numa relação de parceria e cooperação. Neste sentido, notamos que grande parte dos espaços no interior da escola, fazem parte do cenário onde se desenvolvem o conjunto das relações pedagógicas, sociais e culturais, ou seja, a dimensão arquitetônica é importante em um projeto de escola.

Na observação da prática pedagógica na EEPAC, foi possível perceber os diferentes valores e experiências vividas por alunos e professores, as relações difíceis e conflitantes no processo de construção do conhecimento, os encantos e desencantos existentes no cenário educativo e o pouco diálogo entre conteúdos e o dia a dia dos estudantes dessa escola. Atualmente, tem sido algo muito contraditório entre as diretrizes curriculares e as avaliações. Sendo a primeira marcada pela diversidade e a segunda marcada por traços de padronização, no qual comentaremos mais adiante.

De acordo com a coordenação, a participação da comunidade se limita a doação de alguns materiais, como: canetas, lápis, cartolinas e as entidades civis, como por exemplo as associações de moradores já participaram em algumas questões de violência relacionado ao bairro e depredação da escola, o que podemos inferir que a comunidade tem pouca participação efetiva nos processos internos da escola, no entanto, cabe aqui ressaltar que a escola faz parte da comunidade. As ações para trazer a comunidade para a escola se limita a reunião de pais e mestres e o conselho escolar.

O projeto político pedagógico - PPP traz pouco a realidade de seus alunos e não traz dados objetivos, mas aborda um breve contexto socioeconômico e cultural que os envolvem. Relata que grande parte dos alunos pertencem a famílias de baixa renda e enfrentam problemas socioeconômicos e culturais comuns, como: desemprego, família desestruturada, baixa autoestima, pouca ou nenhuma noção de valores morais. Neste sentido, antes de falar sobre a construção de valores morais no ambiente escolar, é importante entendermos o conceito de valores morais. Valores Morais podem se constituir como horizontes normativos considerados bons para vivência em sociedade, como por exemplo, solidariedade, respeito mútuo, justiça, cooperação, amor. Para entender os valores morais, é necessário ainda uma compreensão que exige do sujeito uma autonomia que possibilite o processo de se colocar no lugar do outro. Contudo, entende-se que valores morais é uma

construção social. Piaget (1932/1994), sem seus estudos deixa claro por várias vezes a importância do meio para o desenvolvimento da moral. Se a moralidade precisa ser construída pelos sujeitos, nota-se então a escola como grande responsável nesse processo.

Notamos que o PPP não explicita claramente seus êxitos e fracassos, suas potencialidades, limitações, interesses e necessidades. Os dados apresentados relatam uma comunidade problemática e carente, no entanto, não oferece discussões importantes como a necessidade de cooperação, parceria e modificação. Alguns elementos do projeto pedagógico direcionam uma escola voltada para a inclusão e o atendimento a diversidade dos alunos, independentemente da situação socioeconômica, intelectual e expectativas educacionais. Conclui-se que de uma maneira superficial a escola observa de perto as dificuldades encontradas pelos alunos e que estas, para a mesma, fazem parte de uma cultura global e não local, ou seja, a escola está mais situada como observadora dos problemas.

Em relação a indisciplina na escola por parte dos alunos, durante a Aula de trabalho pedagógico coletivo - ATPC, professores e gestores evocavam: “Ausência da família”, “Ausência de limites”, “Desinteresse”, “Desrespeito”, “Mal-educados” e “Não quer estudar”. Nas justificativas dos docentes, nota-se que o desinteresse está relacionado ao retorno do trabalho docente, do fazer pedagógico e também na ausência da família. Logo, de acordo com Mazzotti (2006), há um choque entre o modelo de aluno ideal e o aluno real que compõe grande parte da clientela da escola pública brasileira, fazendo com que muitos dos docentes projetem uma postura defensiva e delegam à família a responsabilidade de motivar os alunos para os estudos e agregar valor ao conhecimento.

Nos deparando com a realidade em sala de aula, é importante ressaltar que as referidas práticas culturais podem ter origem nas famílias, no entanto a escola, enquanto instituição, possui também seu papel de desafiar na referida construção e reconstrução dos valores e atitudes, como por exemplo: a responsabilidade, a humildade, o dinamismo, a compreensão, a solidariedade, o amor, o respeito mútuo, a cooperação, o comprometimento e o saber trabalhar as diferenças culturais.

Quanto a questão da participação (ou ausência) da família junto a escola como uma questão cultural, o Estado mostrou-se eficaz ao inserir na década de 90 a associação de pais, mestres e funcionários (APMF) no organograma das escolas e os conselhos escolares na década de 1990, visando alterar não apenas sua organização, como também o seu funcionamento. Nesta perspectiva, na escola EEPAC a APMF existe, ao menos juridicamente, porém não presenciamos nenhuma reunião durante os períodos em observação, no entanto, alguns professores relataram a necessidade da presença dos pais e da comunidade na APMF. Neste sentido, a pouca participação dos pais na APMF revela uma questão cultural que está indo em

sentido oposto a afirmação de movimentos de descentralização do Estado, como por exemplo a cultura política trazida pela 5692/72, no que consiste a LDB, Lei 9.397/96 é garantida a gestão democrática do ensino público, na forma de lei.

Foi observado um mural no pátio da escola, que tem por finalidade uma comunicação coletiva. Esse mural é organizado pelo grêmio escolar e pelos coordenadores por período. Ele continha notícias, produções escritas por alunos e professores: como recortes de jornais e revistas, comunicados, calendário escolar e algumas fotos de situações vividas em outros ambientes culturais. Notou-se que a escola tenta oferecer oportunidades para melhorar a cultura de comunicação interna, efeitos de uma gestão mais transparente e favorecendo a participação de todos que envolvem a instituição.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo revelou a imposição da cultura avaliativa voltada para resultados mensuráveis da rede de ensino e das escolas evidenciado nas ações que impõe o protagonismo das avaliações na escola, demandando a padronização do processo de ensino e aprendizagem, com uma forte tendência de subordinar as atividades pedagógicas e conteúdos curriculares, pressionados para atingirem metas estabelecidas. Por vezes, com esse intuito, reitera-se o ideal de padronização e a imposição de regras próprias da cultura escolar, os mecanismos de homogeneização e de eliminação dos movimentos, pensamentos e ações do heterogêneo, o que causa uma diversidade de tensões e contradições no ambiente escolar. Nesse sentido, acreditamos que uma reflexão periódica, junto à constituição de metodologias de análise, é que tornará possível ao gestor pedagógico visualizar os resultados obtidos em seus planos de ação e corrigir possíveis falhas desse processo. É interessante, por exemplo, negociar e planejar com toda a comunidade escolar novas formas e critérios para avaliar o desempenho das turmas, o que é imprescindível o diálogo de toda equipe gestora. Isso permitirá uma análise comparada e possibilitará o intercâmbio de boas estratégias de ensino e permitirá voltar a pensar que é possível uma escola que se justifique para além de seu ideário homogeneizante e disciplinador.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**. São Paulo: Sumus, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. Nascimento da Prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro:

Ed. Vozes 1999.

FREITAS, L. de F. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LUIZ, M. C.; BARCELLI, J.C. **Conselhos escolares e participação: a perspectiva de técnicos de secretarias municipais de educação do Estado de São Paulo.** Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9342/6194>> Acesso em: 07 out. 2018.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Unesco, 1978.

_____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

MAZZOTTI, A. J. (2006). **O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 87, 349-359.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como programa.** Rio de Janeiro, Editora DP & A. 1998, 152 p.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas.** Madrid: Morata: 2005.

DESENVOLVIMENTO DO DESIGN COGNITIVO DO MUSEU VIRTUAL DA ESCOLA PARQUE DE ANÍSIO TEIXEIRA VIA PESQUISA-APLICAÇÃO - DBR

Data de aceite: 31/01/2020

Ednei Otávio da Purificação Santos
Alfredo Eurico Rodrigues Matta
Jaci Maria Ferraz de Menezes

RESUMO: Este trabalho descreve o desenvolvimento de um *template* de *design* cognitivo para representação virtual do projeto original do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Essa representação virtual será conhecida como Museu Virtual da Escola Parque de Salvador da Década de 1950, e está sendo construída utilizando a metodologia *Design Based Research* – DBR (Matta, 2014), também conhecida atualmente como pesquisa-aplicação. Este centro educacional popular, que abriga a Escola Parque e a Escola-Classe, é um projeto pedagógico pensando e aplicado pelo então Secretário de Educação e Saúde na gestão do governo de Otávio Mangabeira na década de 50, Anísio Teixeira, baiano de Caetité e discípulo de John Dewey. Aqui demonstra-se o contexto das etapas de construção do *template* do *design* cognitivo sociointeracionista em uma investigação historiográfica, fundamental para o entendimento do referido processo. O grande objetivo desse estudo é sinalizar aos pesquisadores sobre a importância de utilizar esse dispositivo em pesquisas que tratam da

difusão de conhecimento, através de uma ferramenta cognitiva praxiológica.

PALAVRAS-CHAVE: *Design* Cognitivo, Escola Parque, Museu Virtual, *Design-Based Research*

INTRODUÇÃO

Trazemos, primeiramente, uma escrita acerca de *design* e de cognição. Isto facilitará a compreensão da leitura subsequente. Compreender as bases dessa “nova especialidade para educadores [e pesquisadores], tornando-os gestores de informação” (Matta, 2012) propiciará avanços para a pesquisa educacional, em colaboração com outras áreas do conhecimento e com as crescentes das tecnologias digitais, computacionais e de informática.

Uma das perguntas mais repetidas na atualidade é, sem dúvida, sobre o que é *design*. Diversos pesquisadores, pensadores e estudiosos demandam tempo a elaborar conceitos sobre esta ciência social aplicada. O *design* é sempre associado à questões do belo, do estético e da plasticidade, porém esses conceitos só compõem uma faceta do *design*. Princípios como acessibilidade, pregnância, ergonomia, usabilidade, entre outros, são partes do grande processo de busca de

resoluções de dificuldades que esta área do conhecimento abrange. “O *design* é um processo. Ele começa com a definição de um propósito e avança através de uma série de questões e respostas no sentido de uma solução” (Fontoura, 2002).

Design é planejamento, é projeto. É um amplo campo que envolve e para o qual convergem diferentes disciplinas. Ele pode ser visto como uma atividade, como um processo ou entendido em termos dos seus resultados tangíveis. Ele pode ser visto como uma função de gestão de projetos, como atividade projetual, como atividade conceitual, ou ainda como um fenômeno cultural. É tido como um meio para adicionar valor às coisas produzidas pelo homem e também como um veículo para as mudanças sociais e políticas. “O *design* baseia-se no ato de partilhar: é uma atividade coletiva, como o são os seus objetivos; não procura a satisfação furtiva do indivíduo, mas o gozo público de muitos indivíduos” (Fontoura, 2002).

O *design* tem muito a contribuir às mais diversas áreas do conhecimento, graças a capacidade que tem o *designer*, como é chamado o profissional desta área, de viabilizar a concretização da idéia imaginada, facilitando a comunicação das pessoas envolvidas nos diversos processos e pela aceleração efetiva da produção e da materialização de idéias, geralmente benéficas, à sociedade.

Não somente é relevante apenas no processo de passagem entre ideação e realização, como também é no momento de criação, de recriação e de aperfeiçoamento constante (Gomes, 2006), ao integrar o conjunto de todos dados obtidos a fim de fazer uma síntese, e se necessário propor novas soluções. É o fundamental: sempre partilhando das inquietações de seus interlocutores e buscando elementos para respostas correspondentes.

Reconhece-se, assim, no *design* um caráter metódico e organizador de estratégias para obtenção de resultados. Por permitir a modelagem tanto em duas como em três dimensões e por estar intimamente ligado às tecnologias e também com a arte, o *design* é um elemento formador cultural, bem como realizador de processos para solução de problemas na sociedade.

Projetar é, além de levar em consideração as inúmeras condicionantes técnicas, considerar também o universo de necessidades dos usuários. Isso implica na necessidade de interface com uma gama de saberes advindos de áreas como informática e tecnologias, sociologia, filosofia, psicologia, ergonomia, semiótica, arte, antropologia, administração e economia, marketing, todos aplicados na concepção e desenvolvimento de projetos.

Atualmente, encontra-se no meio educacional uma metodologia aplicada de *design*. A *Design-Based Research* – DBR (Matta, 2014) está relacionada à construção de materiais educacionais como, por exemplo, o *design* Instrucional, didático, educacional e de sistemas. Seu criador é o intelectual e pedagogo norte-americano John Dewey.

Devido a sua capacidade natural de interdisciplinaridade, o *design* também se envolve intimamente com a psicologia, ciência que estuda o comportamento e as funções mentais. Seja a psicologia educacional, esportiva, de saúde, forense, entre outras, o que nos traz o interesse neste escrito é a psicologia cognitiva.

Cognição é o ato de adquirir conhecimento por meio dos sentidos e de outros elementos, como atenção, memória, percepção e como esse processo permite uma melhor adaptação do homem com o meio. Desde a Grécia Antiga já era estudada por filósofos gregos sobre a natureza da mente humana, com as obras “Fedro” de Platão, o “De anima” de Aristóteles, passando pela Idade Média com as “Confissões” de Santo Agostinho, e a “Summa Theologica” de Tomás de Aquino (Galvão, Alves, 2006). É com Descartes, Locke e Kant que os estudos sobre a mente se intensificaram.

Embora muitos considerem o ano de 1956 como o oficial do surgimento das Ciências Cognitivas, foi somente na década de 70 que os estudos sobre psicologia cognitiva de Lev Vygotsky são redescobertos, pesquisas estas realizadas cerca de 50 anos atrás da alardeado ano “oficial”. Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP), interação e internalização são alguns dos notáveis e atuais conceitos por ele criados com base nos estudos da arte e psicologia. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky é avaliada “mais por quanto nos estimulam a ampliar nosso conhecimento, do que por quão perfeitamente representaram uma compreensão completa e definitiva da mente humana em desenvolvimento” (Teixeira, 2015).

Essa associação *design* e cognição traz em sua abordagem a compreensão das duas áreas, e vem da forma como os processos do *design* são aplicados em outras áreas, neste caso específico a psicologia. A capacidade de projetar formas de adquirir saberes, isso é *design* cognitivo. Ou seja, a capacidade de projetar, gerar processos e metodologias para resolução de problemas do ato de adquirir conhecimento. O *template* é justamente o elemento modelo difusor por onde escoo o projeto a ser recepcionado, a ser processado cognitivamente por outrem. É um processo cognitivo (daquele que lê o *template*) de um processo cognitivo (daquele que desenvolve um *template*).

É importante aqui afirmar que esse *template* visa a sistematização para uma efetiva difusão do conhecimento a ser construído. É um modelo eficaz de difusão de saberes produzidos no âmbito dos conteúdos digitais. Um *template*, *ipsis literis* de sua tradução, significa “modelo”. É um tipo de documento “com apenas a apresentação visual e com campos com instruções para preenchimento dos dados, com o objetivo de fornecer um caminho inicial, ou molde, para a confecção do documento final.” (Parreira, 2016)

Outrossim, é possível vislumbrar, com os avanços nas tecnologias computacionais, que no futuro bem próximo o desenvolvimento desses *templates*

serão realizados através de softwares de computador capazes de auxiliar na manipulação de dados. Algo como o Harfa Lite faz para os estudos de fractais, prevemos que surgirão softwares assim para *designs* cognitivos.

O DESENVOLVIMENTO DO *DESIGN* COGNITIVO DO MUSEU VIRTUAL DA ESCOLA PARQUE

A construção do *design* cognitivo dessa representação virtual, acessível na internet em www.museuvirtualdaescolaparque.com.br, se fez através de um *template* capaz de propiciar o desenvolvimento de uma representação virtual do projeto original pensado por Anísio Teixeira para a Escola Parque parte do pressuposto que o resgate desse patrimônio vai trazer elementos da concepção de escola que, se fossem implantados na sua totalidade, seriam fundamentais para aprimorar as propostas existentes de educação hoje em dia. Esse modelo (escolanovista) que foi aplicado nessa escola tem mérito para ser resgatado e ainda merece ser discutido mesmo após de muito tempo já implantado. Esse modelo escolanovista proposto por Anísio Teixeira é, na verdade, o pensamento modernista da educação na Bahia hodiernamente.

Dentre grandes acervos existentes nos grupos de pesquisa da UNEB sobre educadores baianos, entre eles Anísio Teixeira, está localizado no Centro de Referência em Memória da Educação da Bahia, que fica no primeiro andar do Prédio da Pós-Graduação do Campus I da UNEB, pertencente ao Grupo Memória da Educação. Como o trabalho deste grande intelectual baiano é vasto, abrangendo as áreas da Saúde e da Educação, desde a Básica até a Superior, podemos focar na sua proposta educacional permeada pelo pensamento escolanovista modernista, que prioriza em seu Manifesto dos Pioneiros uma educação pública, gratuita, de tempo integral e, sobretudo de qualidade, cujo ápice é a materialização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), mais conhecido como a Escola Parque, implantada no Bairro da Liberdade, na região atualmente conhecida como Caixa D'água em Salvador e inaugurada em 1950.

Os projetos de reforma educacional de Anísio Teixeira eram políticas públicas de educação da época; foram sua dedicação ao longo de sua vida, e se intensificaram quando fora convidado a ser secretário de educação e saúde do governador da Bahia Otávio Mangabeira, no período de 1947 a 1951. Antes disso, já havia sido secretário de educação no governo de Góes Calmon na Bahia em 1924 e conselheiro da UNESCO em 1940. Em 1928, obteve o título de mestre na Universidade de Columbia, onde conheceu John Dewey, filósofo da educação a quem é atribuído a popularização do princípio do *learning-by-doing*, uma das bases inovadoras do escolanovismo aplicados na Escola Parque (Rocha, 2002).

Sua atuação não se limitou ao projeto educacional para o ensino primário mas também o ensino superior tanto na graduação como na pós-graduação, como a criação em 1935 da Universidade do Distrito Federal (que na época era o Rio de Janeiro) e em 1951 da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual CAPES.

A proposta educacional original da Escola Parque é algo a ser detalhadamente estudada e preservada digitalmente, bem como acessível publicamente e difundida de maneira que somente os conceitos do *design* cognitivo podem propiciar, na ampliação do acesso a esses dados, na abrangência da pluriculturalidade transversal a sociedade contemporânea e sobretudo na metacognição por ela permitida.

Por ser uma pesquisa historiográfica, com fotos, memória, entrevista de pessoas, o desenvolvimento dessa representação, em si, é uma questão técnica; ela não é necessariamente a criação científica, pois a questão científica é como fazer o levantamento dessas fotografias, a busca desse noticiários de jornais da época para a ser digitalizado, as entrevistas com pessoas que tiveram um contato com a escola, enfim, de que forma é possível resgatar elementos pilares constitutivos dessa concepção de educação de Anísio Teixeira em uma representação virtual, vendo como ele concebeu Escola Parque; é pesquisar a idéia de criação da Escola Parque.

Para fazer realmente a representação virtual do pensamento de Anísio que tenha valor hoje é preciso encontrar - encontrar, e não somente resgatar - e, principalmente, traduzir o projeto original dele, o que seria se tivesse evoluído desde o início até hoje, como uma coisa viva. É construir uma visão do processo cognitivo do próprio processo cognitivo de Anísio Teixeira, construindo um acesso o próprio Anísio a partir do diálogo colaborativo com quem o conheceu, comparando a partir também dos livros escritos e também a partir de elementos históricos postos.

Uma visão mais amadurecida do *design* cognitivo que está se montando acerca da representação virtual das concepções aplicadas pelo educador visa entender a profundidade do que Anísio queria, vendo as concepções aplicadas no ensino. Também vem para revelar pontos fundamentais para organização e sistematização para uma efetiva difusão do conhecimento a ser construído, no caso, a geração do conteúdo digital representativo do pensamento modernista da educação baiana e brasileira de Anísio Teixeira.

SOLUÇÕES COGNITIVAS E PRÁTICAS NO TEMPLATE DO DESIGN COGNITIVO

Visando transduzir o processo de concepção desse modelo de difusão, possibilitando ao receptor da informação a perfeita captação do que é emitido. Para isso, cada campo do *template*, que é um quadro em formato de tabela, onde

visualmente é dividido em duas colunas, facilitando a percepção e comparação entre o que será adquirido e praticado. Dentre as estratégias facilitadoras do preenchimento do *template*, questões são trazidas como motes que atuam como gatilhos para a escrita.

Assim, temos campos como Tema, Objetivação, entre outros, onde descrevemos o processo sistematizado, a saber para a representação virtual: o desenvolvimento colaborativo em um estudo colaborativo e aplicado, uma modelagem computacional 3D da Escola Parque de Salvador-Ba conforme idealizado por Anísio Teixeira, com suas utilizações pedagógicas devidamente analisadas e aplicadas pelo *design* cognitivo, bem como seus ambientes e situações históricas do passado enquanto instituição educacional de referência, de modo que propicie a difusão dos conhecimentos históricos em outros âmbitos educacionais e comunitários, visando contribuir com a memória, a história e a educação.

Na busca da estratégia de articulação dos sujeitos envolvidos em sua prática tem-se a possibilidade de propiciar ao sujeito apreensão da realidade através da construção de um ambiente virtual de aprendizagem (museu virtual), simulação da Escola Parque, década de 1950, resgatando a história e a memória para que a construção do conhecimento seja um ato de processo contínuo e significativo, além de analisar e contextualizar a dinâmica das relações socioeducacionais da Salvador do século XX, década de 50, presentes na Escola Parque, através da sua pluralidade cultural, sua história. Sistematizando temos a busca de contribuições individuais para construção coletiva da modelagem, a demonstração da viabilidade do projeto, na busca das contribuições individuais (documentos, arquivos, entrevistas, relatos) para construção coletiva, a criação de um instrumento (na internet) que permita participação, colaboração e difusão do conhecimento adquirido durante os encontros e a necessidade de avaliação de andamento do projeto resultará na incorporação de novas estratégias.

Quanto ao modo como a informação acerca desse conteúdo digital será abordada, leva-se em conta a proposta de criação do museu virtual 3d é uma das possibilidades de reconstruir a memória local, levando à comunidade não apenas o sentido da preservação, mas também, despertando e estimulando o seu poder criativo, inventivo, no meio em que vive. O projeto trará as idealizações da escola pública, gratuita e de qualidade, a promoção e a difusão dos saberes dentre a comunidade da escola e do entorno dela, e em especial nas redes oficiais de ensino, haja vista que a Escola Parque tem em seus arredores as escolas-classe, aonde nestas é possível o aprendizado das chamadas ciências, e na Parque a aplicação dessa aprendizagem (fazer), além de cuidar da saúde, entre outras coisas. Assim, o conteúdo será abordado através de método dialético (semiexperimental) e o tema será aprofundado, primeiramente, com referencial teórico praxiológico; uma pesquisa-

ação exploratória e colaborativa com uma coleta de dados feita por instrumentos criados e procedimentos pela *Design Based Research* - DBR.

A metodologia DBR proporciona uma articulação entre o sujeito, o pesquisador e a comunidade, propiciando ainda uma verificação *in loco* do estudo. Buscando-se ainda a fundamentação do estudo com Bordieu, Gatti, Geertz, Hall, Magaldi, Meihy, Muchacho e outros autores que discutem a perenização dos saberes, apresentada em formas diversas, em especial a(s) cultura(s), salientam a necessidade dessa instrumentalização da escola e dos sujeitos culturais, e a sua apresentação em forma de museu virtual. Assim, a metodologia desenvolve-se qualitativamente e se delinea semi- experimentalmente.

Por construir o conteúdo digital sobre a base teórica praxiológica, o *template* busca elencar a estratégia que garantirá a contextualização (universo sociohistórico/ conscientização/ Tema Gerador/ Zona de Desenvolvimento Imediato) que no caso específico, tem o contexto projeta-se na construção de uma modelagem 3D que apresente as principais relações sociohistóricas e culturais da Escola Parque, *ipsis literis* conforme planejado por Anísio Teixeira, mediada pela relação dialógica entre os sujeitos construtores do cotidiano de sua época, e aqueles da atualidade, que dialogam historicamente com as contribuições atuais da gestão. A proposta visa não somente construir uma modelagem pedagógico digital e virtual, capaz de contribuir para o ensino de História e de Memória da Educação, concretamente um avanço. Esse avanço possibilitará a reconstrução de uma consciência (escola pública, gratuita e de qualidade) dos sujeitos contemporâneos, em convivência com heranças e contribuições históricas de um intelectual para a sociedade de Salvador.

As estratégias de mediação e de interatividade do projeto de modelagem da representação virtual passam pela estratégia de alocar o museu virtual desenvolvido em um espaço virtual que integre os conteúdos digitais desenvolvidos pela comunidade de aprendizagem, bem como um banco de dados com links de outros museus e artigos referentes ao tema é precípua para a inserção dessa tecnologia nos segmentos desejados para potencial aplicação, que são as escolas e universidades.

Para os campos da solução de difusão da sua prática, formatos possíveis, requisitos técnicos e materiais, material da ação, conteúdo e processo, proposta de acompanhamento e avaliação, proposta de redesenho de processo e construção de guia/roteiro informativo também são postos questões que atuam como gatilhos para o preenchimento.

Quando falamos aqui em representação virtual significamos a mesma como uma ferramenta cognitiva de inovação, que pela característica sociointeracionista aplicada na sua construção difere totalmente dos modelos propostos e já existentes, não sendo apenas a “reprodução” dos modelos clássicos físicos.

Por ser uma inovação do ponto de vista tecnológica, este *template* pode e

deve ser visto enquanto espaço de relação de pesquisador com sua temática desenvolvida, feito em um estudo colaborativo na elaboração deste *design* cognitivo. Após analisadas suas utilizações pedagógicas, complementos importantes e específicos serão trazidos, como relatos históricos de instituições educacionais de referência, a fim de contribuir com a difusão dos conhecimentos históricos nos âmbitos educacional e comunitário, totalmente operantes e acessíveis para a comunidade.

CONCLUSÃO

A própria representação virtual é um lócus mediador dessa discussão sobre a Escola Parque. Graças às estratégias de mediação e de interatividade que a ferramenta cognitiva propicia a gestão do conhecimento, a recuperação de dados, informações do pensamento escolanovista, desde a década de 1920 até 1950, a socialização de conhecimentos estará intimamente combinada com a aprendizagem colaborativa. Essas estratégias trazem uma proposta de avaliação colaborativa e auto-avaliação, dinâmica e permanente, de cada etapa do trabalho onde, para que o percurso do projeto tenha como resultado o conhecimento e sua difusão, é necessário um planejamento de acompanhamento onde cada participante da rede colaborativa de desenvolvimento possa expressar, a qualquer momento, suas opiniões, elogios, críticas e sugestões; isso pode se dar a qualquer momento, e de qualquer maneira, sendo que o fundamental é o preenchimento de uma planilha de acompanhamento que possa relatar, gráfica e numericamente, o andamento do trabalho como um todo. A proposta de avaliação do projeto será acompanhada, além da permanente ferramenta de “feedback” instalada no sítio de internet, de diagnósticos colaborativos de problemas pontuais surgidos durante cada etapa do projeto relatadas em ambiente específico, de fácil acesso e interface intuitiva.

Também cria condições efetivas para incentivar as relações entre criatividade, interatividade, construção de conhecimento, linguagens que permitem a comunicação deste, e sua codificação como informação e aprendizagem, a participação de todos através de fóruns e discussões, com realizações de diagnósticos colaborativos de problemas pontuais, surgidos durante cada etapa do projeto. A DBR, pela sua própria característica iterativa permitirá, caso não haja solução a vista, o *redesign* de pontos específicos daquela etapa, sem prejuízo para as etapas anteriores, mas exigindo um repensar das estratégias para as etapas que virão. Esses pontos propiciarão ao sujeito contemporâneo que utilizar esta proposta de modelagem a buscar apreender a realidade explicitada no museu virtual que terá, sobretudo, responsivo, e tendo múltiplas aplicações no âmbito da aprendizagem, possibilitando a transdução, que abrange transferência, (re)apropriação e (re)construção do conhecimento que se difunde. O *design* cognitivo é o modelo de difusão do conhecimento que permeia

o ambiente virtual, e este, por sua vez, é um receptáculo do pensamento de Anísio Teixeira aplicado na Escola Parque na década de 50.

REFERÊNCIAS

FONTOURA, Antônio Martiniano. *EdaDe : a educação de crianças e jovens através do design*. Florianópolis : [s.n.], 2002.

GALVÃO, Artur. ALVES, J. A. Introdução histórica às ciências cognitivas. *Jornal de Ciências Cognitivas*. Janeiro/Fevereiro de 2006. Sociedade Portuguesa de Ciências Cognitivas. Disponível em <http://www.jcienciascognitivas.home.sapo.pt> Acessado em 14/11/2016

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. A teoria sócio-histórica na construção do conhecimento: uma contribuição para o ensino de *design*. *Revista Design em Foco*, v. III, nº1, Jan./Jun. 2006

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Desenvolvimento de metodologia de *design* socioconstrutivista para a produção do conhecimento. In: GURGEL, Paulo; SANTOS, Wilson. (Org.). *Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica*. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2012, v. 1, p. 237-258.

_____; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI*. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Salvador: UNEB. V. 23, n.42, jul./dez. 2014.

PARREIRA, Cátia. *Templates* IN 04/2014. Disponível em <https://www.governoeletronico.gov.br/eixos-de-atuacao/governo/sistema-de-administracao-dos-recursos-de-tecnologia-da-informacao-sisp/ncti-nucleo-de-contratacoes-de-tecnologia-da-informacao/templates-in-4-2014> Acessado em 14/11/2016

ROCHA, João Augusto Lima. *Anísio em movimento*. Coleção Biblioteca Básica Brasileira. Brasília. CEDIT/CEGRAF Senado Federal. 306p, 2002

TEIXEIRA, Hélio. *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Lev Vygotsky*. 2015. Disponível em <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-lev-vygotsky> Acessado em 14/11/2016.

DESPROTEÇÃO SOCIAL E BARBÁRIE: A REALIDADE DE FILHOS E PAIS NA SEGREGAÇÃO DOS HANSENIANOS NA COMUNIDADE DE PARICATUBA IRANDUBA AM

Data de aceite: 31/01/2020

Ana Maria Menezes Fonseca

Faculdades Marta Falção. Pós graduada em Políticas públicas e SUS.

Email: ana_fonsecamurofushi@hotmail.com

ID Lattes: 4006062189900993

Ângela Emília Gama da Silva

Universidade Nilton Lins. Docente do Curso de Serviço Social. Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia/UFAM.

Email: angelagmayahoo.com

ID Lattes: 1418911332023013.

RESUMO: Ao mesmo tempo em que se lutam por direitos se consolidam, ganham forças as lutas dos filhos dos ex-portadores da hanseníase, ao ter o reconhecimento por parte do Estado, no Amazonas. O objetivo do presente estudo foi analisar a questão da desproteção social e barbárie a realidades de filhos e pais separados pela segregação dos hanseniano na comunidade de Paricatuba no Município de Iranduba. Observa-se nos ex-portadores da Hanseníase, a carência, sentimento de tristeza, de inutilidade, vergonha, culpa e constrangimento. Esse trabalho foi de cunho bibliográfico, realizado através da pesquisa em livros, revistas, artigos e internet.

O aumento da Hanseníase no Amazonas gerou um impacto marcante na vida de pais e filhos, representa uma metáfora excludente criada no período áureo da Borracha, deixando um resíduo, afastando dos olhos a hanseníase, como se a sociedade da elite cosmopolita também não tivesse produzido. O Estado teve que reconhecer os direitos desses filhos que foram segregados, que carregam marcas profundas até os dias atuais. O Estado tem que reconhecer não somente o direito as pessoas que foram segregados em hospitais colônia, mas também as pessoas que ficaram isolados em domicílio em plena floresta Amazônica.

PALAVRAS-CHAVE: Hanseníase, exclusão Social, Direito Social.

SOCIAL AND BARBARIAN DEPROTECTION: THE REALITY OF CHILDREN AND PARENTS IN THE SEPARATION OF HANSENIANS IN THE PARICATUBA IRANDUBA AM COMMUNITY

ABSTRACT: At the same time as struggles for rights are consolidated, the struggles of the children of former leprosy carriers gain strength, as the state recognizes them in the Amazon. The aim of the present study was to analyze the issue of social unprotection and barbarism to the realities of children and parents separated by the

segregation of leprosy in the community of Paricatuba in the municipality of Iranduba. It is observed in former leprosy patients, the lack, feeling of sadness, worthlessness, shame, guilt and embarrassment. This work was of bibliographic nature, accomplished through the research in books, magazines, articles and internet. The increase in leprosy in the Amazon has had a marked impact on the lives of parents and children, representing an exclusionary metaphor created in the golden age of Rubber, leaving a residue away from leprosy, as if the society of the cosmopolitan elite had not produced either. The state had to recognize the rights of these segregated children, who carry deep marks to the present day. The state has to recognize not only the right of people who were segregated in colony hospitals, but also those who were isolated at home in the middle of the Amazon rainforest.

KEYWORDS: Leprosy, Social exclusion, Social Law.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o tema: Desproteção Social e barbárie: A realidade Social de filhos e pais separados na segregação dos hansenianos na comunidade de Paricatuba Iranduba. Contextualizando a política de isolamento compulsório as pessoas infectadas pela doença. E a separação dos pais de seus filhos que deixaram marcas e sequelas psicológicas presentes até os dias atuais e os direitos concedidos ao Estado como reparação às pessoas acometidas pela hanseníase e a luta dos filhos dos hansenianos por direitos.

Este trabalho teve por objetivo geral analisar o alto índice de focos de Hanseníase em Manaus e a política de isolamento compulsório aplicado aos filhos dos Hansenianos em Paricatuba. E como objetivos Específicos descrever a separação dos filhos de seus pais na Cidade de Manaus a partir de uma Política de exclusão; refletir sobre os direitos a indenização por parte do Estado as pessoas vítimas da separação dos pais; verificar as sequelas e marcas as pessoas vítimas da Hanseníase e as Políticas de saúde de combate a Hanseníase.

Culminando na hipótese de que procuramos uma compreensão para os significados e valores atribuídos aos portadores da Hanseníase mediante sua trajetória de vida, pelos sofrimentos causados pela doença, a separação dos seus filhos, e os direitos a indenização e o reconhecimento do Estado.

Para atingir os objetivos optou-se por uma metodologia qualitativa de estudo para que pudesse entender os motivos de tanta barbárie, tanta atrocidade, e a ausência do poder público com os Hansenianos que foram segregados duas vezes, primeiramente para Paricatuba, e a segunda segregação para a Colônia Antônio Aleixo, procurou-se analisar inicialmente cada categoria, e o objeto de análise e os principais condicionantes.

O levantamento bibliográfico serviu de facilitador para um melhor entendimento

na questão dos Hansenianos e suas vulnerabilidades sociais sofridas para obter seus direitos reconhecidos pelo Estado por terem sofrido a segregação de seus pais. O interesse pelo tema se deu a partir das observações dos principais entraves sociais na vida dos hansenianos e de seus filhos em terem seus direitos reconhecidos.

A pesquisa torna-se relevante pelo motivo de buscar em lócus as respostas para o descontentamento dos portadores de Hanseníase. É intrigante que em pleno século XXI o Estado não reconheça o direito dos portadores da Hanseníase de que não exista registro desses documentos, pois foram extraviados, já os filhos lutam por esse reconhecimento.

Ao concluirmos a pesquisa percebemos que o grande desafio é o reconhecimento do Estado com os portadores da hanseníase, reparando as marcas profundas e sequelas aos filhos que se refletem nos dias atuais, e foram marcas interiores maiores que suas chagas levando ao dilaceramento de suas almas.

2 | A ORIGEM DA HANSENÍASE NO MUNDO

A hanseníase é uma doença causada pelo bacilo quando não tratada evoluir para deformidade causando problema psicológico na pessoa infectada.

Segundo o Ministério da Saúde (2002, p. 12) explicita que:

A hanseníase é causada pelo *Mycobacterium lepra* e, ou bacilo de Haneses, que é um parasita intracelular obrigatório, com afinidade por células cutâneas e por células dos nervos periféricos, que se instala no organismo da pessoa infectada, podendo se multiplicar. O tempo de multiplicação do bacilo é lento, podendo durar, em média de 11 a 16 dias. O Mleprai tem alta infectividade e baixa patogenicidade, isto é, infecta muitas pessoas só poucas adoecem. O homem é reconhecido como uma única fonte de infecção (reservatório), embora tenham sido identificados animais naturalmente infectados.

Sendo a hanseníase responsável pelo estigma do preconceito e exclusão social podendo conviver várias pessoas em uma casa somente uma contrai a doença porque depende da imunidade da pessoa.

A priori se hanseníase não for tratada evolui para a deformidade, ocasionando problemas na pessoa com a doença, muitos escondem a doença por medo e preconceito da sociedade e da própria família, do emprego, pois se o empregador souber lhe dará as contas, por isso que a hanseníase vem aumentando nos interiores do Amazonas e em Manaus.

Ela é originada desde nos princípios do mundo, já aparecendo nos escritos bíblicos. A hanseníase é conhecida como lepra e era vista como doença espiritual, castigo divino. A vida toda uma averiguação foi feita pelo Sacerdócio se fosse comprovado que esse estivesse com a lepra era mantido em quarentena.

A respeito desse assunto Levítico afirma que: “[...] disse o senhor a Moises e a

Arão o homem que tiver na sua pele inchação, pústula, ou manchas lustrosas, e esta nela se torna como praga de lepra, será levado a Arão a Sacerdote, ou um de seus filhos sacerdote. [...]” (LEVITICO, 13, 2000. p.12 - 3).

Se fosse comprovado à pessoa era considerada imunda e impura. O local para se fixar moradia era longe da cidade quando uma pessoa sadia, se aproximasse tinha que gritar que era impuro, como forma de se identificar, usar vestimentas brancas, chocalhos nos pés e barbas longas e andar despenteado.

A lepra migrou da Mesopotâmia através das tropas dos soldados Romanos do exército de Alexandre e Dario. Nas conquistas de novas terras que ao passar a contrair a doença fazendo com que essa se propagasse.

A esse respeito Botelho (2009) defende que:

Sabe-se, que, em pouco tempo a lepra alcançou o sudoeste da Ásia e o leste do Japão transportado pelo exército de Dario de Alexandre ao oeste e oriente. E os comerciantes Fenícios contribuíram para a difusão mediterrânea, assim como a regiões Romanas se encaminharam de propagar-la na Europa e Oriente Médio (BOTELHO, 2009, P.42).

O Exército Romano foi o responsável pela proliferação da doença no mundo a partir do momento que terras eram adquiridas e a doença se propaga nesse período.

2.1 Hanseníase no Brasil

A hanseníase surge no Brasil no processo de colonização, através das expedições Portuguesas para o Brasil, por ser colônia de Portugal, o local era propício para que Portugal depositasse no Brasil os leprosos, as prostitutas, e aquelas pessoas que tinham cometido delitos em Portugal.

Conforme Galvan (2003, p.20) aponta que “Os primeiros registros da hanseníase no Brasil datam 1600, na cidade do Rio de Janeiro, onde foi criado o primeiro “lazareto”, para atender os doentes de Lazaro”.

A lepra se propaga no Brasil, o Governo não havia descoberto o que causava a doença, foram construídos os Lazaretos para tratarem os doentes.

Portanto não houve interesse por parte do Governo colonial em tratar e buscar medidas para o tratamento da lepra a não ser construir leprosários para isolamento.

Autores como Queiroz, Puntel, (1997, p. 31) afirmam que “as primeiras iniciativas do Governo colonial só foram tomadas dois séculos depois, com a regulamentação do combate à doença, por ordem de D. João V”. Entretanto, as ações do controle limitaram-se a construção de leprosários, em uma Assistência precária aos doentes.

A lepra se propagou em todo o território Brasileiro, a medicina não havia descoberto a cura para a doença apesar de vários estudiosos tentarem buscar a cura o próprio Hanses propôs a política do isolamento compulsório, era uma forma

de controlar as pessoas doentes das pessoas saudas, porém Hanses não disse como deveria ser a Política do isolamento.

Em 1920, foi criado o Departamento Nacional de Saúde Pública pelo decreto de N°14 que trazia a Política do Isolamento Compulsório aos portadores da lepra, a lei trazia uma política de exclusão, segregação, e proibia os pais de ficarem com seus filhos. Em 15 de setembro de 1920, com a criação do Departamento Nacional de saúde pública pelo Decreto nº 14, foi instituída a Inspeção de Profilaxia da I e Doenças Venéreas. (QUEIROZ E PUNTEL,1997)

Os hansenianos quando era descoberto com a doença, começava a sua peregrinação e sofrimento, o preconceito era latente eram expulsos das suas casas pelas autoridades da época, usavam o argumento que tinham que eliminar suas terras, para que pudesse eliminar as impurezas, dessa forma estavam protegendo as pessoas saudas que não tinham a hanseníase. Era desumano vê suas casas pegando fogo, sendo rebocado nas canoas para o local pelo qual iam segregados. Com a criação da lei os portadores da lepra foram proibidos de ter uma vida social pelo fato do contágio, uma vez que a medicina não havia descoberto a cura para a doença.

De acordo com Jesus e Costa (2012, p.33):

Em 1949 foi sancionada a lei número 610, 13 de janeiro de 1949, pra regulamentar o processo de segregação dos hansenianos no Brasil em todo o território Nacional, essa lei veio reforçar a lei criada em 1920 que trazia a política do isolamento compulsório aos portadores da lepra.

Portanto, percebe-se que a discriminação e preconceito não é recente, faz-se presente desde primórdio da doença segregando as pessoas e seus familiares.

2.2 O Surgimento da Hanseníase no Amazonas

A lepra chega ao Amazonas através do processo migratório dos emigrantes Nordestinos e vem para Manaus fugindo de uma grande seca que assolava aquela Região e que duraram três anos.

Conforme Teixeira (2009, p. 36) afirma que:

Vários fatores contribuíram para que grande contingente humano do Nordeste fosse transferido para a Amazona. No entanto, a grande seca de 1877, foi o maior e mais imediato, pois coincidiu com o período da borracha iniciava uma fase considerável expansão. Assim deu-se início ao formidável deslocamento humano.

A Economia no Amazonas prevalecia com a extração gomífera e muitos migram para Manaus em busca de ganhar dinheiro, o Governo Federal anuncia em todo Território que Manaus é a terra para se ganhar dinheiro, pois a mão de obra encontrava-se escassa nesse período por quem fazia a extração do Látex era os

indígenas Omaguas, estes não se adaptaram ao corte, abandonaram e fugiram, pois a sua cultura era de caçar e pescar. Muitos com o objetivo de ficar ricos e começa um fluxo de migração, o Ceara foi o que mais houve pessoas vindo para o Amazonas.

Houve um fluxo migratório de pessoas vindo dos sertões para Manaus em busca de trabalho, porém muitos estrangeiros vieram para Manaus atraídos pela notícia que havia muitas riquezas concentradas em Manaus, uma grande oportunidade de fazer fortuna.

A esse respeito Bechimol (1999, p. 135) aponta que:

No decorrer desse longo período acima, de quase 80 anos, a Amazônia recebeu uma considerável massa humana de imigrantes Nordeste, aqui genericamente conhecida, como Cearenses. Procediam geralmente da zona s do agreste e do sertão do Ceara, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, e outros Estados Nordeste, sendo tangidos pela seca, imigração por fome, ora simplesmente atraídos pelo apetite de seringa- imigração por cobiça, fortuna e aventura, ou simultaneamente por ambos.

Fica evidenciado que o Amazonas recebeu um contingente de imigrantes Nacional e estrangeiros que vem para Manaus em busca de riqueza e traz consigo as doenças.

Dias (2007, p. 117) defende que:

Manaus no século XIX passa por um processo de urbanização a cidade está sendo construída no modelo Frances, a economia prevalecia como apogeu da borracha, portanto a cidade recebeu um contingente de imigrantes, migrantes a partir do momento que eles vêm trazem consigo as doenças como: Lepra, Beri beri, pelas condições que se encontrava na pauperização, muitos ficam na cidade , nem todos consegue se alocar para o interior suje na cidade uma profilaxia de doentes, a saúde não era prioridade, o Estado e pressionado pela Elite extrativista da borracha, a uma solução para o problema que se encontrava na Cidade, os hansenianos com sua s chagas causava repudio as damas da alta sociedade.

A riqueza propiciada pela borracha somente foi para a classe Burguesa, ilusão para os migrantes que vieram. Os leprosos foram excluídos da sociedade e levado para Umirasal, mas tarde no declínio da borracha e o alto crescimento da lepra, o Estado aplica a política do isolamento compulsório aos portadores da lepra levando para Paricatuba.

2.3 Processos Históricos da Comunidade de Paricatuba e o Leprosário Belizário Pena

Com o crescimento da hanseníase o Estado constrói um leprosário, hospital colônia para ser o novo destino dos hansenianos, o local deveria seguir o modelo francês de difícil acesso para os doentes não fugirem e o responsável manter a vigilância e o controle do Estado. Paricatuba foi o local pensado e perfeito para abrigar os doentes de lepra.

Galvan (2003, P.26) nos afirma que “Paricatuba está situada as duas horas de viagem pelo rio, da cidade de Manaus. Este passou a ser o novo destino dos doentes”.

Diante dos grandes fatos, os governantes do Estado do Amazonas aplicaram a política de isolamento e exclusão como forma rápida e eficaz de resolver e solucionar os problemas. Essa política excludente só foi possível porque os governadores do Amazonas aplicaram o modelo francês, a França no século XIX desenvolveu uma política disciplinar excludente aos portadores da lepra, estes eram afastados da cidade no local designados para estes. o Governo francês mantém uma política excludente de vigilância e punição chamada por Foucault como sequestro disciplinar onde os leprosos não tinha autonomia para o seu próprio corpo.

Nesse sentido, Foucault (2008, p. 164) defende que:

O leproso é visto dentro de uma prática de rejeição, do exílio – cerca; deixa-se que se perca lá dentro como numa massa que não tem muita importância diferenciar os pestilentos são considerados num policiamento tático meticuloso onde a diferenciações individuais são efeitos limitantes de um poder que se multiplica, se articula e subdivide.

Fica evidenciado que Manaus passou por um processo de embelezamento e transformação, quando a economia prevalecia, a borracha propiciou a construções de grandes monumentos inspirado no modelo Francês, a política de segregação de exclusão de vigilância.

Paricatuba tem toda uma historicidade construída no século XIX para abrigar a elite extrativista da borracha, quando a economia estava em alta, foi construída uma grande hospedaria para abrigar os andarilhos e viajantes.

De acordo com Silva (2008, p.51),

Paricatuba inicia suas atividades em 1898, com a construção de uma hospedaria para os emigrantes. Em 1900, o Governador Constantino Nery ofereceu o prédio para a missão de uma obra Educacional administrada pelos Padres. Em 1906 ,foi a primeira Escola Técnica do Amazonas .Em 1916, foi uma casa de detenção ,em 1922,ocorreu um aumento de caso de hanseníase no amazonas .Em 1924, o Governador Turiano Chaves Meira cedeu o prédio de Paricatuba e passa a si tornar leprosário.

Para se tornar leprosário o Paricatuba passou por esse processo, inicia o processo de exclusão isolamento dos doentes de lepra, tornando o destino dos hansenianos uma política de coesão, um crime praticado pelos agentes e médicos e pelo Estado, essas pessoas foram arrancadas do seio da sua família.

Hoje o Paricatuba tem acesso por meios terrestre sendo localizado no Município de Iranduba, o local ficou por anos isolados o Estado não tinha interesse de abrir estrada pelo medo da doença repercutiu por muitos anos em Paricatuba.

Silva (2008, p. 53) aponta que,

Em 1970, foi instalada uma missão religiosa denominada Missão Pistoia da igreja católica, liderada pelo padre Humberto Guidotti, que em 1982 reconstruiu parte do edifício e dos equipamentos comunitários, proporcionando a estruturação da vila com apoio do INCRA que cedeu ao Centro Social fazendo com que as pessoas (ex-pacientes) retornassem e lá fixasse residência, assim, como muitas outras pessoas chegaram e também construíram suas casas constituindo a localidade de Paricatuba em 1990.

Paricatuba passou por uma metamorfose, transformou-se com a chegada de novos moradores que povoaram a comunidade. Mais tarde seriam transferido para a Colônia Antônio Aleixo.

2.4 Colônia Antônio Aleixo

A Colônia Antônio Aleixo foi o local pensado e designado para segregar, isolar e excluir os leprosos de Paricatuba, os hansenianos sofrem a segunda segregação, pois são retirados do Paricatuba para o bairro Colônia Antônio Aleixo. Esse local ficava distante da Cidade de Manaus. Havia toda uma vigilância sobre os doentes, uma vez que, houve o comentário que as águas de Paricatuba estava contaminada com a lepra, pois os hansenianos banhava se no Rio.

Ribeiro (2011, p,71) defende que:

Na década de 40, decidiu-se transferir os doentes para outra área situada a 32 km do centro de Manaus, nas proximidades de um lago. Esta localização satisfazia as autoridades e a população, pois não haveria, mas a possibilidade de contaminar a cidade. Este novo leprosário foi dado o nome de Colônia Antônio Aleixo.

A exclusão, e o isolamento dos hansenianos só foram possíveis porque o Estado utiliza de estratégia causando pânico sobre o contágio da lepra. Diante dos fatos a segregação só ocorreu porque o médico sanitaria Osvaldo Cruz propôs que os doentes precisavam ficar em um local com bastante floresta onde eles pudesse tirar da terra seus sustentos, considerados um peso morto para o Estado, era uma forma deles desaparecesse de forma natural, sendo que pela mutilação não tinham capacidade de trabalhar na agricultura e subsidiar seus produtos, mesmo doente eles plantavam e seus produtos eram vendido de forma barata, pelo preconceito e medo da sociedade em consumir tais produtos.

2.5 Os Educandários e a Adoção Ilegal dos Filhos dos Hansenianos

O processo de segregação se iniciou no governo de Getúlio Vargas, aplicando uma política sanitaria, apoiando práticas excludentes aos leprosos, através da coerção.

Ribeiro (2011, p. 43) afirma que “a política sanitária na era getulista; e a

segregação no Amazonas, mais especificamente na cidade de Manaus, onde a hanseníase tornou endêmica com o advento da exploração da borracha no século XIX”.

Quando Hanses propôs o isolamento compulsório dos hansenianos, ele não falou como seria aplicada essa política de perseguição, barbárie, atrocidade aos filhos dos hansenianos. As crianças, filhos de leprosos, eram arrancados dos seios de sua família e levado para os Educandários, construído para esses fins, a mulher portadora de lepra ao ser diagnosticada com hanseníase tivesse grávida havia uma enfermeira 24 horas esperando a mesma dá a luz, e imediatamente a criança era levada para os Educandários, aos cuidados das freiras. Havia uma legislação que dava poder e tornava legal a adoção.

O isolamento compulsório não puniu só os pais, mas, se estendeu aos filhos dos hansenianos, sendo estes retirado do seio de sua família, ocasionando danos a vida dessas pessoas.

Em consonância Ribeiro (2011, p. 74) retrata que:

A separação repentina da família, dos amigos, da própria terra, constituía uma grande violência para os doentes. Tratava-se de uma morte social, pós-muitos deles sabiam que não voltaria a ver seus familiares. A forma como era levados, rebocados em canoas por um barco, representava um grande desrespeito a dignidade humana, justificado pelas normas sanitárias vigentes em defesa das pessoas sadias e do capital.

A forma como essas pessoas foram tiradas do seio familiar para o hospital Colônia Belizário Pena em Paricatuba, levaram a morrerem de depressão, tristeza e dor. Logo, a saudade já era grande.

A lei da separação repentina da família ocasionava problema e danos psicológicos na vida das crianças, nos locais designados para estes fins o educandário havia toda uma disciplina, as crianças eram treinadas a fazerem trabalho doméstico e os homens aprendiam a ser carpinteiro. Houve um fluxo de adoção ilegal, as freiras responsáveis pelas crianças, as deixavam ser adotadas por família Brasileiras e Europeias. Os filhos das mulheres doentes, ao nascerem imediatamente eram retirados para que não fossem contaminados pela doença.

De acordo com o Movimento Reintegração das Pessoas Atingidas pela hanseníase – MORHAM, a política de segregação foi um crime que o Estado cometeu ao separar os filhos dos seus pais.

Segundo o jornal Diário do Amazonas (2014):

Instalada inicialmente na colônia do Paricatuba, no município de Iranduba, a mãe de Zeida afirma que aos 14 anos foi isolada na colônia junto a Irmã. Em 1968, quando foi transferida para a capital, a mãe da idosa, acompanhou os filhos, mas não pode ficar na colônia por não possuir a doença. “Minha mãe ralava por Manaus” já que não conhecia ninguém ficava no sofrimento. Chorava de febre com os seios cheios

A mãe não tinha oportunidade de amamentar e cuidar dos seus filhos ocasionava um sofrimento, por parte do Estado, pois a mãe carregava aquela criança por nove meses no seu ventre e por falta de uma política mal elaborada ela era afastada cruelmente dos seus filhos. Elas adoeciam de saudades, e a febre tomava conta do corpo dessas mulheres que tinham os seios pedrados por não amamentar e a dor tomava conta dessas mulheres que não conseguiam uma saída para suas dores e lamurias.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa realizada nesse trabalho pode ser classificada por seu caráter bibliográfico, que permitiu maior intimidade com os recursos a serem utilizados na captação de questões relevantes nas entrelinhas da pesquisa em relação com o objeto paralelo da mesma, onde foi feita coletas de informações a respeito da problemática abordada através da observação.

De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p.190) “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinado aspecto da realidade”.

Neste trabalho foi inserida uma proposta metodológica qualitativa de estudo para que pudesse entender os motivos pertinentes sobre a Barbárie que os exportadores da Hanseníase passaram ao viver o período de segregação em Manaus, buscando compreender os fatores concretos ou ocultos da desproteção social e barbárie que viveram na Manaus da Belle Époque, e em plena selva Amazônica, procurou-se analisar inicialmente cada categoria e objeto de análise e seus principais condicionantes.

3.1 Análise e Interpretação dos Resultados

As sequelas e marcas deixadas pela separação dos pais persiste nos filhos até os dias atuais. Sobreviver a esses atos de barbárie e crueldade foi uma vitória, as marcas pelo preconceito estão presentes ainda hoje, com os os filhos segregados lutando por seu direito a indenização, esse dinheiro não significa nada diante das atrocidades vivenciadas.

Se a indenização aos filhos separados de pais portadores de hanseníase for concedida, o país passará a ser o primeiro a adotar essa postura.

De acordo com Rogério Sottili, ex secretário-executivo da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a instituição da pensão é mais do que uma

compensação econômica, e uma forma de “*desculpas Públicas*”. De acordo com o MORHAN, a Lei Federal 11.520 assegura um benefício as pessoas que tiveram hanseníase, mas somente para quem foram internadas em clínicas.

O ex Hanseniano João Pereira defende que:

“A indenização nada mais é do que um alívio de todo sofrimento enfrentado pelos ex-portadores “Agora as pessoas sabem que a hanseníase tem tratamento, que estamos curados. Naquela época era feio. Eu nunca estudei tinha que sair dez horas da noite para tomar banho, porque as pessoas não deixavam tomar banho de dia. Eu vivia totalmente escondido da sociedade. Se essa indenização é por causa do preconceito, eu sou um que já deveria ter recebido. Eu me sinto discriminado de novo, do mesmo jeito que antes” (Diz.João Pereira ex hanseniano, 2015)

A Lei só beneficia quem ficou em hospital – colônia, muitos ficaram internados nas matas, nos seringais não sabiam onde era a distância também, foram para outros municípios, tinha o hospital Souza Araújo, localizado em Rio Branco, AC, superlotados, outros ficaram em hospitais de base. Somente no Acre temos registro que mais de mil filhos foram separados dos seus pais no Acre.

Em Manaus, a manifestação à indenização aos filhos separados de pais portadores de hanseníase teve início com a discussão realizada no dia 26 de Abril de 2011, na sede da Ordem dos advogados do Brasil (OAB-AM) durante o projeto filhos separados promovidos pelo Movimento de reintegração de pessoas Atingidas pela Hanseníase (MORHAN) que ocorreu em todos os Estados do país.

A pesquisa revelou outros percalços no contexto à indenização dos filhos separados, isto porque em alguns lugares os registros, a lista com a relação dos nomes dos pacientes e lista com os nomes dos filhos encaminhados a educandários, preventórios, e outros locais que possivelmente essas crianças tenham sido encaminhadas, foram queimados ou extraviados, o que dificulta a comprovação para alguns filhos segregados de pais portadores da Hanseníase.

Em 28 de abril de 2015, durante audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do Amazonas (ALE-AM). O movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela hanseníase (MORHAN), cobrou das Autoridades uma indenização para os filhos que foram separados dos pais no período dos antigos leprosários.

De acordo com o jornal Acrítica (2014) no Amazonas:

No Amazonas, o MORHAN estima que 400 filhos foram separados dos pais em meados da década de 30. Segundo o coordenador Nacional do movimento, Artur Custodio, o debate tem o objetivo de apoiar a luta para aprovar uma emenda à Lei Federal nº 11.520/07 e tramita no Congresso Nacional, que garantirá uma reparação financeira de R\$ 50 mil a cada filho separado. (ACRÍTICA.UOL 09/05/2014).

A pesquisa aponta que fica evidenciado que as lutas por direito a essa indenização está longe de ter um final feliz para os filhos de ex-portadores da

hanseníase é o valor não paga o que essas pessoas sofreram, mas tenta reparar erros cometidos pelo Estado e que afetou mais de 40 mil pessoas em todo o Brasil.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho foi possível ter conhecimento da realidade dos ex-portadores da hanseníase e de seus filhos, também compreender a luta por direito a essa reparação aos filhos segregados de seus pais por parte do Estado.

Nos estudos e análise da atual população brasileira percebe-se que esse processo de segregação se deu em todo o Brasil, e é preocupante que o Amazonas vem mostrando novamente, um aumento de pessoas infectadas com o bacilo da hanseníase, tendo em vista que os dados mostram a necessidade de intervenções estatais para que haja um controle sobre a doença.

O presente trabalho apresentou as respostas encontradas na investigação da pesquisa sobre a questão norteadora em ainda haver resistência por parte do Estado na reparação aos filhos segregados de seus pais.

Mostrou que ainda é alto o índice de focos de Hanseníase em Manaus, justificado pelo abandono do paciente ao tratamento, pelo longo período de tratamento, efeitos colaterais dos medicamentos, os preconceitos, a falta de ampliação dos programas voltados a esse público, bem como outros espaços além de hospitais, como as escolas, igrejas, e outros espaços sociais; a falta de atendimento à saúde nos Municípios do Estado, entre outros, são os maiores causadores dessa reincidência da doença.

Frente a essas descobertas pontuou-se que não há Políticas Públicas específicas para o enfrentamento da Hanseníase, mas sim programas, projetos e campanhas de combate a Hanseníase desenvolvido e implementado pelo Ministério da Saúde do Governo Federal, porém esses programas não deixam de fazer parte da Política de Saúde, mais não são suficientes para dar uma resposta mais eficaz ao aumento da doença e a melhoria das condições de saúde das pessoas que são acometidas por ela.

REFERÊNCIAS

A Bíblia **Sagrada Traduzida em Português** por João Ferreira de Almeida. IN: Revista Corrigida no Brasil. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de atenção Básica.** Brasília: Ministério da Saúde, 2002

_____. Guia para controle da Hanseníase / Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde. – 1. Edição- Brasília Ministério da Saúde, 2002.

BECHIMOL, **Samuel. Amazônia Formação social e cultural.** Manaus: Editora Valer, 1999.

BRAVO, MARIA, Inês de Souza. **Saúde pública – 4. Ed. – São Paulo. Ministério da Saúde, 2009.**

BOTELHO, João Bosco. **Epidemias – a humanidade contra o medo da morte.** / João Bosco Botelho. - Manaus: Ed. Valer, 2009

DIAS, Edineia Mascarenhas. **A ilusão do Fausto – Manaus 1890-1920.2 Ed. Manaus: Editora Valer, 2007.**

DIARIO DO Amazonas. **No Amazonas, 200 crianças foram retiradas dos Pais Hansenianos ao nascerem. Caderno Cidades. Domingo, 9 de fevereiro de 2014.**

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhetes.**35. ed. Petrópolis,RJ: Vozes 2008 – 288p.

GALVAN, Alda Luiza. **Hanseníase (lepra): que representações ainda se mantêm ?/Alda Luiza Galvan. –Canoas: Ed. UBRA, 2003**

JESUS, Eric Gamboa Tapajós de; COSTA, Antônio José Vale Da. **Isolamento, história da segregação dos hansenianos no Amazonas.** Inter com – Sociedade Brasileira de Estudos

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina De Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 5ª Edição, São Paulo Editora Atlas, 2001.

RIBEIRO, Maria de Nazaré de Souza. **De leprosário a bairro: reprodução Social.** Em espaço de segregação na Colônia Antonio Aleixo (Manaus- AM).São Paulo.Esp.,2011.

SILVA, Glaubecia Teixeira da. **Percepções sócio - espaciais e de turismo em Paricatuba.**

TEIXEIRA, Carlos Correa. **Servidão Humana na selva - O aviamento e o barracão nos seringais da Amazônia** / Carlos Correa Teixeira. Manaus: Editora Valer / Edua, 2009.

QUEIROZ, Marcos de Souza **A endemia hasênica: uma perspectiva multidisciplinar./**Marcos de Souza Queiroz; Maria Angélica Puntel – Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. 12º p.1 Hanseníase. I. Puntel, Maria Angélica.

CDD. -20. Ed.- 616.998

SITES

http://acritica.ol.com.br/noticias/Audiencia-indenizacao-separados-hansenianos-Amazonas_0_1347465253.html . Acessado às 18:00,em outubro de 2015.

<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/09/mais-de-300-ex-hansenianos-ainda-lutam-por-indenizacao-no-ac.html> . Acessado às 18:00, em outubro de 2015.

<http://g1.globo.com.br/aumento-caso-de-hanseníase-g1.globo.com//Manaus-28/01/2012-Atualizado-em-31/05/201/acessado-em-22/10/201>

DISCRIMINAÇÃO E INVISIBILIDADE: OS SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICA A PESSOA LGBTQI+ E EDUCAÇÃO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Morgana Naiara Barbosa Moraes

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Barra do Garças – MT

<http://lattes.cnpq.br/5446988933827365>

Luís Antonio Bitante Fernandes

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Barra do Garças – MT

<http://lattes.cnpq.br/3459293971039268>

RESUMO: A saúde de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/ Transexuais/ Transgêneros, Queer, Intersexuais e mais (LGBTQI+) é um assunto que vem sendo discutido ao longo dos anos pelos órgãos públicos, mas com pouca força efetiva, sendo possível notar ainda os presentes casos de preconceito na sociedade, sobretudo na esfera da saúde. O presente trabalho avaliou a presença de discriminação e invisibilidade da população LGBTQI+ nos serviços de saúde pública municipal, utilizando a percepção de profissionais da área e usuários desses serviços. Utilizou-se uma abordagem qualitativa e de caráter descritivo, caracterizando uma pesquisa de campo ao usar entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados e, posteriormente, uma análise de conteúdo das informações obtidas.

Assim, expondo a forte presença dos fatores avaliados e mensurando as consequências dos mesmos para a qualidade de vida e promoção de saúde dessa população. Isto posto, tornou-se fundamental a construção do ponto de vista inerente a estes profissionais acerca de sua atuação, compreendida em várias camadas. Do mesmo modo, fez-se necessária dimensionar e explanar as experiências da população LGBTQI+ quanto aos serviços de saúde prestados. Destarte, foi possível concluir a presença de diversas falhas na promoção e garantia de direitos relacionados à saúde para essa comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: População LGBTQI+. Política pública de saúde. Atenção integral à saúde.

DISCRIMINATION AND INVISIBILITY: PUBLIC HEALTH SERVICES TO LGBTQI+ AND EDUCATION

ABSTRACT: The health of Lesbian, Gay, Bisexual, Transvestite/ Transsexual/ Transgender, Queer, Intersex and more (LGBTQI+) is a subject that has been discussed over the years by public agencies, but with little effective force, and it is possible to note those present cases of prejudice in society, especially in the sphere of health. The present study evaluated the presence of discrimination and invisibility of the

LGBTQI + population in municipal public health services, using the perception of health professionals and users of these services. A qualitative and descriptive approach was used, characterizing a field research using semi-structured interviews for data collection and, subsequently, a content analysis of the information obtained. Thus, exposing the strong presence of the evaluated factors and measuring their consequences for the quality of life and health promotion of this population. Thus, the construction of the point of view inherent to these professionals about their performance, comprised in several layers, became fundamental. Likewise, it was necessary to measure and explain the experiences of the LGBTQI + population regarding the health services provided. Thus, it was possible to conclude the presence of several failures in the promotion and guarantee of health-related rights for this community.

KEYWORDS: LGBTQI + population. Public health policy. Comprehensive health care.

1 | INTRODUÇÃO

A população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transgêneros, Queer, Intersexuais e demais definições, (LGBTQI+) se apresenta como movimento social bem antes de adotar tal nomenclatura tão inclusiva. Passando por diversos marcos históricos que levaram ao conhecimento conquistados atualmente, todo processo evolutivo do movimento foi definido por uma busca incessante de igualdade e respeito. Um âmbito sempre presente nesse processo é a esfera da saúde, dada como um direito assegurado e acessível, ressaltado pela criação de um sistema de atendimento público. E por mais retrocessão que isto possa parecer, vários níveis de opressão acabam por ser constantemente retratados nesse cenário. Ainda hoje, encontramos certas ações que pouco ou nada condizem com o que se é esperado desses serviços. O abismo entre teoria e prática se torna gradativamente mais gritante e suas consequências, notórias.

Diante disso, a proposta do trabalho pauta-se na apresentação dos resultados de pesquisa desenvolvida acerca da saúde pública LGBTQI+, na cidade de Barra do Garças – MT. O objetivo da pesquisa fundamentou-se em analisar a presença de discriminação e invisibilidade à população LGBTQI+ nos serviços de saúde pública municipal, correlacionando esses possíveis fatores com as consequências diretas na qualidade de vida e promoção de saúde dessa população.

Para seguirmos a análise acerca da saúde pública para população LGBTQI+, especificamente, no município de Barra do Garças – MT, partiremos do conhecimento sobre a existência de programas específicos para esse público, como o programa Brasil Sem Homofobia (BSH), vigente desde 2004, e a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNSILGBT), vigente desde 2011. Medidas essas que vem com a função de destacar não só as urgências dessa população em termos de enfermidades físicas, mas também

propõe um olhar mais aguçado no sentido de ver todo contexto que a cerca. Desta maneira, iniciaremos com conceitos introdutórios relevantes a temática, passando pelos direitos básicos LGBTQI+ e suas aplicações na saúde e, seguidamente, os apontamentos relativos a saúde pública LGBTQI+ municipal.

2 | CONCEITOS INTRODUTÓRIOS A TEMÁTICA

Avançando sobre o tema, a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2016) atribui esta definição quanto à sexualidade:

[...] é um aspecto central do ser humano ao longo da vida que engloba sexo, identidades e papéis de gênero, orientação, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é influenciada por interseção biológica, psicológica, social, econômica, política, cultural, jurídica, fatores históricos, religiosos e espirituais (WHO, 2016).

Conseqüentemente, encontram-se diversas formas distintas de conduta e exteriorização sob a sexualidade humana e seus seguimentos. Cada vez mais buscando alcançar a notoriedade do reconhecimento dessa diversidade sexual e sua expressão (WHO: SEXUAL HEALTH, HUMAN RIGHTS AND LAW, 2015).

Contrastando com o que já se conhecia sobre sexualidade, dois termos surgem para salientar com mais afinco as diferenças presentes nesse contexto: sexo – considerado como dado biológico – e gênero.

A conceptualização de gênero e sexo sempre promoveu numerosas divergências. Habitualmente, a literatura propende-se a dividir estes conceitos a partir da dicotomia biológica versus cultural. Assim a definição de sexo proveria de uma conotação anatômica, enquanto gênero se definiria com base em características socioculturais (MENEZES et al., 2010). Estudos na área de gênero, mais recentes, apontam para a necessidade de se olhar para o gênero em uma abordagem que transborda essa dicotomia em um processo de desconstrução da categoria (SCOTT, 2002; BUTLER, 2011).

Interpreta-se identidade de gênero como uma composição individual do sentimento de identidade que forma cada pessoa. Sendo configurada através das influências que recebemos, ainda sim, dissocia-se e dá origem a um novo sentido em consonância com sua orientação e práticas/desejos sexuais; discernindo que os mesmos podem ser alterados à própria vontade do ser humano (GROSSI, 1998; DE CAMARGO & DE SAMPAIO NETO, 2018).

Ainda sobre o assunto, um termo comumente confundido com identidade de gênero e equivocadamente atribuído à mesma significância, é orientação sexual. No entanto, orientação sexual surge como a habilidade de alguém em desenvolver naturalmente uma atração de cunho sexual, emocional e/ou afetivo por pessoas

do mesmo gênero, gênero diferente ou mais de um gênero; respectivamente denominadas homossexuais, heterossexuais e bissexuais. Adverte-se a existência de uma multiplicidade abrangendo orientação sexual, não se resumindo nos três exemplos citados acima (PRINCIPLES, 2007; REIS, 2018).

Salienta-se ainda, um engano muito presente na sociedade atual. A denominação falha de orientação sexual pela expressão incorreta “opção sexual”. Onde se há conhecimento da incapacidade de um indivíduo optar, racionalmente, por sua orientação sexual, seja ela hétero, homo ou qualquer outra (ABGLT, 2008).

Destarte, após a elucidação no que concerne ao contexto histórico de conceituação relevantes ao tema, é dado enfoque para outro tópico de suma importância: direitos básicos da população LGBTQI+, com ênfase na esfera da saúde.

Legalmente, a Constituição garante, no Art. 196, “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988). Na ideia de regularizar o capítulo constitucional da saúde, foram promulgadas as Leis 8.080/90 e 8.142/90, que asseguram o conceito ampliado de saúde e ressignam princípios, com destaque para o do Cap. II, Art. 7º, alínea IV, quanto à “igualdade da assistência à saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie” (BRASIL, 1988). Entendido assim que toda e qualquer pessoa tem o direito ao recebimento do mais alto nível de saúde física e mental, sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou atitude baseada em sua orientação sexual ou identidade de gênero que resulte na privação desse direito. A saúde sexual e reprodutiva é um aspecto fundamental desse direito (BRASIL, 1988; PRINCIPLES, 2007).

Consoante a OMS, entende-se por saúde sexual muito além da mera inexistência de enfermidades. O conceito se forma a partir de um estado físico, uma harmonização entre fatores como bem-estar emocional, mental e social em relação à sexualidade. Assim, a torna fator determinante para categorizar um indivíduo devidamente pleno e saudável, onde se compreende uma necessária efetivação livre de toda e qualquer manifestação de violência, discriminação e opressão desses direitos sexuais que competem a todos os seres humanos, independente do contexto; assegurando a todos uma saúde protegida, respeitosa e segura. O reconhecimento de tais práticas objetiva essas medidas governamentais a não só reconhecerem, mas também se empenharem ao máximo em transpor todos esses obstáculos para o gozo pleno da saúde dessas pessoas (WHO, 2006, 28–31; FERRAZ & KRAICZYK, 2017).

3 | SAÚDE PÚBLICA LGBTQI+ EM BARRA DO GARÇAS - MT

O município possui uma população de 60.661 habitantes, onde encontra-se um polo universitário, abrangente em diversidade sexual e de gênero. Além do que, cabe considerar o município como parte integrante de um estado que somente em 2017 trouxe iniciativas para a LGBTQI+ (IBGE, 2018; ARAGUSUKU & LOPES, 2018).

Primeiramente, traçou-se um perfil sociocultural das duas populações entrevistadas, um total de 13 participantes. Alguns entrevistados não foram incluídos por não ter sido coletados dados suficientes para delinear o perfil dos mesmos. Ao que consta sobre a população de profissionais de saúde, a amostra foi constituída por 7 profissionais de saúde sendo 3 enfermeiras-chefe, 1 enfermeira e 3 agentes de saúde. Notou-se que os profissionais de saúde têm idade predominantemente na faixa etária entre 35 e 45 anos, com uma predominância do gênero feminino. Vale ressaltar também que em sua maioria, possuem experiência na área e um abrangente tempo de atuação nos cargos que executam (entre 2 e 8 anos).

Ao seguirmos para a população de usuários LGBTQI+, a amostra foi constituída no intuito de contemplar o máximo possível da diversidade contida nesta sigla. Então foi obtido a participação de 2 homoafetivos (gays), 1 homoafetiva (lésbica), 1 pansexual e 2 homens transgêneros. Pôde-se observar variações em praticamente todas as variáveis socioeconômicas deste grupo. Enfatizou-se não só uma diversidade em questão de sexualidade e gênero, mas também em áreas da graduação e âmbito religioso. Todas as características individuais de cada entrevistado corroboram com as diferentes visões demonstradas sobre o tema da pesquisa.

Prosseguindo para o aprofundamento do conteúdo das entrevistas, partimos para o primeiro bloco temático, onde propôs-se realizar um questionamento a respeito do conhecimento dos profissionais de saúde sobre a atuação do governo municipal para implementação, implantação e avaliação da política pública beneficiando a população LGBTQI+. Desta forma, os dados mostram que há uma total falta de conhecimento relevante a pergunta:

- "Não existe política, né? Eu nunca participei de nada, não sei como está essa questão." (Ent. 1), "Até onde eu sei, não está havendo nenhum tipo de discussão sobre esse tema. Pode ter acontecido no que diz respeito aos órgãos municipal ou estadual, mas não fiquei sabendo." (Ent. 2).

Ao abordarmos sobre capacitação, apenas uma entrevistada realizou um tipo de capacitação. Foi relatado que costumeiramente não há disseminação de informações sobre capacitações seja *online* ou presencial e, diretamente, essa ausência de capacitação tem efeitos atrelados ao despreparo para com o público. Além do que, pela ótica dos usuários desses serviços, acredita-se que haja outras motivações para a falha nos atendimentos, como: ideologias pessoais, religiosidade,

e a falta de ética. Assim como podemos ver exemplos nessa fala:

- “Aqui a gente, é igual eu te falei, os treinamentos dificilmente acontecem... Nunca me informaram, eu não sei.” (Ent. 4).

Quando indagado quanto aos obstáculos internos e externos sentidos pelos profissionais no momento de desempenhar essas políticas para a população LGBTQI+, recorrentemente atribuiu-se a uma invisibilidade muito constante à noção de políticas específicas para o público LGBTQI+, além da falta maior de espaço físico adequado, de recursos humanos, de planejamento. Contudo, de maneira contraditória, ao ser discutida a qualidade dos serviços ofertados por suas unidades, os profissionais se mostram orgulhosos e crédulos que efetuam suas atribuições de maneira conveniente. De maneira mais marcante para este bloco temático, temos a fala da entrevistada 1:

— “A dificuldade é porque não existe uma política que venha lá de cima, né? Do governo. Nós não criamos políticas dentro da unidade, programas existem e a gente executa. São várias esferas, a gente fica na parte de execução, mas ainda não existem políticas para a inserção de pessoas dessa categoria [...]” (Ent. 1)

Seguindo pela perspectiva dos usuários, eles caracterizaram diferentes entraves em relação ao seu acesso a saúde pública. Por exemplo, a credulidade no despreparo desde a formação acadêmica desses profissionais, a invisibilidade acarretada pela heteronormatividade, o não uso do nome social em algumas Unidades Básicas de Saúde, entre outras. Situações como essas ferem gravemente direitos básicos que podem ser encontrados na Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, onde é assegurado para seus usuários um atendimento livre de qualquer restrição ou negação em razão de sua identidade de gênero.

Pautando sobre a informação e divulgação de ações da *Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais* por meio da Secretaria Municipal de Saúde, apenas a entrevistada 2 afirmou receber divulgação por meio de cartazes, folders, e até por áudio visual. Construindo um discurso incoerente em seguida, ao alegar que não há ações voltadas diretamente para população LGBTQI+ em sua unidade. Alegação essa compartilhada pelos demais profissionais de saúde entrevistados. Conjuntamente neste bloco temático, a classe de profissionais foi questionada acerca de sua consciência referente a colocações sobre a PNSILGBT no Conselho de Saúde e Conferência de Saúde, os mesmos mencionaram que não ocorreu nenhuma discussão sobre o tema nestes eventos.

Deslocando nosso olhar para questões reservadas aos usuários LGBTQI+, abordamos sobre a presença do preconceito na esfera da saúde e suas expressões. É possível destacar diferentes relatos provenientes dos participantes, onde citaram

o ato de fazer “piadinhas”, a invisibilidade sofrida pelas diversas sexualidades, o nível de profissionalismo que varia conforme o local onde o serviço é prestado, a falta de compreensão e empatia por parte de alguns funcionários, e de modo geral, a obstaculização da doação de sangue para a população LGBTQI+.

No momento em que se perguntou o posicionamento deles ao que se diz dessa obstaculização em doar sangue, todos os entrevistados exprimem um sentimento claro de inferiorização e a colocam como uma maneira de condicionar a população LGBTQI+ a um status de promiscuidade, constantemente ligada as infecções sexualmente transmissíveis (IST's). Esses sentimentos podem ser observados ao longo da fala do entrevistado 9:

— “É algo que está muito ligado a essas coisas, como se fosse o lixo da humanidade. Então foi feita uma propaganda em prol disso. O fato de você dizer que você é uma mulher que quer passar o resto da sua vida com uma mulher, parece que torna esse afeto a coisa mais monstruosa do mundo, por conta de que foi construído assim. [...]” (Ent. 9)

Adentrando na temática “conservadorismo presente na saúde”, foi perguntado aos usuários se eles o consideram um fator para o agravamento do estado de saúde da pessoa LGBTQI+. Todos os entrevistados acreditam que toda e qualquer forma de discriminação interfere fundamentalmente no processo saúde-doença da pessoa LGBTQI+, estabelecendo que cogitem como fator determinante para o conceito de agravamento de saúde. Podendo-se estipular o quão atingido é a subjetividade do indivíduo mediante a uma interferência deletéria em sua saúde, já estando prejudicada por alguma enfermidade ou não.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O distanciamento entre as práticas estabelecidas com o que é cumprido no cotidiano torna o cenário assombroso. A continuada contradição demonstrada pelos profissionais de saúde releva um dos maiores obstáculos para a efetuação plena de seus serviços: a hipocrisia social. O fato de não saberem o que lhes compete, instantaneamente compromete seu desempenho, mas também se demonstra a falta de interesse em aprimorar os serviços, buscar meios de estender esse bom atendimento. Reduz-se as chances de uma boa atuação quando o funcionário nem ao menos sabe o que lhe é atribuído, cedendo ainda mais espaço para o desinteresse governamental frequentemente presente na sociedade.

A permanência da desinformação nesta esfera revela não só a intenção das autoridades na manutenção dessa situação, mas também expõe o descaso predominante em vários níveis. Acompanhando os relatos dispostos nesta produção acadêmica, é fácil perceber uma interdependência de diversos fatores na construção

do contexto atual. Partindo da subordinação imposta pela hierarquia desses setores, nota-se dois comportamentos principais entre os profissionais de saúde: a insatisfação com o modo que é conduzida esta esfera e a alienação dos mesmos combinada com a falta de interesse sobre o tema.

Partindo dessas percepções até então, vemos o papel fundamental da educação como instrumento transformador na realidade dos profissionais de saúde. Como citado por alguns usuários, há uma preocupação desde a formação acadêmica dos mesmos. É visto a pouca ou quase nenhuma abordagem sobre a saúde LGBTQI+ e suas necessidades. Se torna de suma importância o ato de investir em recursos educacionais afim de consolidar uma base de conhecimento que coincida com a realidade, preparando esses futuros profissionais para a diversidade populacional que eles irão atender.

Tendo como norteador a *Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*, válida desde 2011, o estudo demonstra que ainda no período atual, vários direitos desta população são violados. Os resultados dão voz às pessoas LGBTQI+ que relataram como em inúmeras vezes se sentiram subjugadas, desrespeitadas e invisibilizadas. Experiências essas caracterizadas com exemplos de não uso do nome social, a habitual interpretação heteronormativa da sexualidade, a indiscrição e o questionamento sobre o ser LGBTQI+ mesmo que tratem isso de maneira optativa, e a famigerada doação de sangue.

Permitindo a ilustração da realidade destas pessoas que procuram esses atendimentos e como a realização desses processos afeta esse público. Consequências que interferem tanto na qualidade de vida desses indivíduos, quanto podem servir como agravante do estado de saúde, havendo um processo de adoecimento ou a ausência dele.

Sugerindo então como estratégias na tentativa de diminuir as discrepâncias apresentadas na área, a promoção mais assídua de capacitações para seus profissionais, por meio presencial, semipresencial e *online*, reforçando os meios já existentes de se capacitar. Além de instaurar uma divulgação efetiva sobre os direitos dessa população na saúde, informando através de cartazes e *folders* a política pública LGBT. Propõe-se as autoridades municipais um empenho maior para a construção de uma unidade referencial em tratamento para travestis e transgêneros, tendo como justificativa o fato de que o Processo Transsexualizador do SUS não conta com um estabelecimento de saúde habilitado para atendimento especializado no estado de Mato Grosso.

Por fim, concluímos segundo a realização da pesquisa, uma existência de falhas na garantia e incentivo dos direitos relacionados à saúde da população LGBTQI+. Demonstra-se a urgência em mudanças nos aspectos de conduta, conhecimento e aprimoramento no que se refere às práticas definidas pela política nacional de

saúde LGBT. A fim de fato que uma equidade possa alcançar verdadeiramente essa população, e assim, não mais tenham que travar lutas para conquistar aquilo que lhes é de direito.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. Anais da Conferência de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT. **Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania GLTB**. Brasília, 2008.
- ARAGUSUKU, Henrique Araújo; LOPES, Moisés Alessandro de Souza. **Políticas públicas e cidadania LGBT em Mato Grosso: Uma década de avanços e retrocessos (2007-2017)**. *Sexualid, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro. Vol 29: 147171, 2018.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble: Feminism and the subversion of identity**. Routledge. Routledge, 2011.
- DE CAMARGO, Shelley Arruda Pinhal; DE SAMPAIO NETO, Luiz Ferraz. **Sexualidade e gênero**. Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba. Vol 19.4: 165-166, 2018.
- FERRAZ, Dulce; KRAICZYK, Juny. **Gênero e Políticas Públicas de Saúde– construindo respostas para o enfrentamento das desigualdades no âmbito do SUS**. Revista de Psicologia da UNESP. Vol. 9.1: 70-82, 2017.
- GROSSI, Miriam Pillar. **“Identidade de Gênero e Sexualidade”**. Antropologia em Primeira Mão, n. 24, 1998.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População Estimada. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/barra-do-garcas.html>. Acesso em: 05 dez. 2018
- MENEZES, Aline Beckmann; BRITO, Regina Célia Souza; HENRIQUES, Alda Loureiro. **Relação entre gênero e orientação sexual a partir da perspectiva evolucionista**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol 26.2: 245-252, 2010.
- PRINCIPLES, Yogyakarta. **The Yogyakarta Principles. Principles on the Application of International Human Rights Law in Relation to Sexual Orientation and Gender Identity**. Adopted by the Intcrmuiona, pag. 6-9, 2007.
- REIS, Toni. **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/Gay Latino. Editora Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - Universidade Federal do Paraná, 2018.
- SCOTT, Joan. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Editora Mulheres, 2002.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, et al. **Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health: 28-31 January 2002, Geneva**. World Health Organization, 2006.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, et al. **FAQ on Health and Sexual Diversity - An Introduction to Key Concepts**. World Health Organization. Geneva, 2016.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, et al. **Sexual health, human rights and the law**. World Health Organization, 2015.

E LÁ SE FORAM QUATRO ANOS: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 31/01/2020

Vanderlei Balbino da Costa

Programa de Pós graduação em educação UFG/
REJ

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9675106511430204>

Halline Mariana Santos Silva

Departamento de pedagogia UFG/REJ

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1972059133692038>

RESUMO: A presente pesquisa ora em debate neste trabalho teve a intensão de analisar a Lei nº 13.005 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014. A questão de pesquisa que suleou essa investigação foi: O Plano Nacional De Educação irá dar conta de implementar a meta 4, que é de colocar todos os jovens de 15 a 17 anos com deficiência no ensino médio até 2024? Nossos objetivos foram: analisar a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024); discutir as metas propostas para a inclusão dos jovens estudantes com deficiência no Ensino Médio; identificar se o PNE, reúne condições que possibilite implementar a meta proposta para a inclusão dos jovens estudantes com deficiência, no Ensino Médio, até 2024. A opção metodológica nesta investigação foi pela pesquisa qualitativa, apoiando em referenciais

bibliográficos, legislações e documentos oficiais que contribuíram para a implementação deste plano. Os referenciais utilizados tiveram a intensão de avaliar se o documento aprovado reúne condições que possibilite implementar a meta proposta para a inclusão dos jovens estudantes com deficiência no Ensino Médio. Os resultados preliminares, quatro anos de PNE nos mostraram que são grandes os desafios para implementar a referida meta. Consideramos relevante a ampliação de estudos que possam acompanhar a execução do PNE até 2024.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio, Inclusão Escolar, Políticas Educacionais.

AND THERE GOES FOUR YEARS: NATIONAL EDUCATION PLAN AND INCLUSION OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

ABSTRACT: This research, which is currently being debated in this paper, aimed to analyze the Law nº 13.005 that establishes the National Education Plan (PNE), approved on June 25th, 2014. The research question that guided this investigation was: Will the National Education Plan be able to implement the goal IV, which is to place all disabled young student from 15 to 17 years old in high school by 2024? Our objectives were: to analyze Law nº 13.005 of

June 25th, 2014, which establishes the National Education Plan – PNE (2014-2024); to discuss the proposed goals for the inclusion of young students with disabilities in high school; identify if the PNE meets conditions that allow to implement the proposed goal for the inclusion of young students with disabilities, in the High School, until 2024. The methodological option in this investigation was the qualitative research, supporting itself in bibliographical references, legislations and official documents that contributed for the implementation of this Plan. The references which were used meant to evaluate whether the approved document meets conditions that allow the implementation of the proposed goal for the inclusion of young students with disabilities in high school. The preliminary results, four years of PNE showed us that the challenges to implement this goal are great. We consider relevant the expansion of studies and researches able to monitor the execution of the PNE until 2024.

KEYWORDS: High School, School Inclusion, Educational Policies.

1 | NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nossa intensão nesta pesquisa é a promoção de estudos que objetivam discutir nos cursos de formação de professores a meta 4 proposta no Plano Nacional De Educação, aprovado em 2014, com vigência até 2024.

Neste sentido, a questão de pesquisa que suleou essa investigação foi: considerando que já se foram quatro anos, indagamos: O Plano Nacional De Educação irá dar conta de implementar a meta 4, que é de colocar todos os jovens de 15 a 17 anos com deficiência no ensino médio até 2024?

Nossos objetivos nessa investigação foram: analisar a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) procurando discutir as metas propostas para a inclusão dos jovens estudantes com deficiência no Ensino Médio até 2024; identificando se o PNE, reúne condições que possibilite implementar a metas propostas para a inclusão dos jovens estudantes com deficiência, no Ensino Médio, até 2024. Este documento dialoga com o que vem sendo produzido no campo acadêmico no que concerne às temáticas da inclusão e da juventude, diálogo fundamental que precisa ser feito quando pensamos o Ensino Médio.

A opção se deu pela pesquisa qualitativa e documental. Neste sentido, cumprenos assinalar que de acordo com Ludke e André (1986, p.11) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Centrando nosso olhar para o referencial bibliográfico e documental, Gil (2002, p. 44) afirma que: “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Deste modo, baseamos em obras, artigos e documentos que discutem as metas propostas pelo no PNE (2014-2024). Assim, intencionamos identificar no

PNE (2014-2024), como os jovens foram compreendidos no novo Plano Nacional de Educação; as metas propostas a serem implementadas no sentido de incluir os estudantes com deficiência no ensino médio até o ano de 2024 e refletir sobre o direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, frente à inclusão escolar dos jovens estudantes com deficiência no ensino médio.

2 | REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O PNE

No Brasil, estamos vivenciando nosso segundo Plano Nacional de Educação, o primeiro tramitou por três anos no Congresso Nacional sancionado na Lei Federal nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelecendo duzentos e noventa e cinco metas para educação até o ano 2011. O segundo PNE, sancionado na Lei nº 13.005 e aprovado em 25 de junho de 2014 estabelece vinte metas para a educação até 2024.

Um Plano Nacional de Educação de certa forma sintetiza o que se almeja com a educação no país, ele orienta ação de todos os envolvidos nesse processo, por isso os Estados e os Municípios também elaboram seus respectivos planos em articulação com o que estabelece o nacional. Esse processo é permeado por negociações e encontros da sociedade civil com o Estado. É uma tentativa de se estabelecer políticas e ações que não terminem com o fim de determinado governo.

Considerando a grande quantidade de metas do primeiro PNE, dentre outros fatores, dificultaram sua aplicação e acompanhamento na busca de ser mais exequível. O segundo Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, centra-se em vinte metas das quais destacamos duas que diretamente estão relacionadas com nosso objeto de reflexão, são as Metas 3 e 4.

É de fundamental importância assinalar nesta pesquisa que a Meta 3 do plano em vigor até 2024 prevê: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. ” (BRASIL, 2014). Cumpre-nos ressaltar que essa meta é composta por quatorze estratégias, as quais destacamos algumas:

- [...] redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);
- Desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;
- Estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas (BRASIL, 2014).

Historicamente, o jovem tem sido colocado nas políticas que lhes são destinadas em lugar genérico de tratamento, sendo tratados ora como aluno, ora como estudante, o que tem contribuído de certa forma para a negação do ser jovem. E a análise dessas estratégias evidencia certo distanciamento do que vem sendo produzido no campo acadêmico sobre o ser jovem e sua condição de juventude.

Esse estudo centra-se na Meta 4 que prevê: “Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014). Ou seja, a meta é a de colocar 100% dos estudantes até os 17 anos no Ensino Médio, o que nos parece um tanto quanto ousada.

Se fizermos uma análise do Censo/Inep (2010), é notório assinalar que apenas 7.833.218 dos jovens estavam matriculados no Ensino Médio. Isso nos revela que apenas 22,8% estão adentrando no Ensino Médio. O problema crucial a ser enfatizado é que a faixa etária desses estudantes é de 15 a 24 anos, longe de alcançar a Meta 4, proposta pelo novo PNE aprovado pela Lei N° 13.005, em 25 de junho de 2014. Nada mais que, há quatro anos os dados do Censo/Inep eram assustadores se levarmos em consideração que a Meta 4 quer alcançar 100% dos jovens com até 17 anos no Ensino Médio. Essa ousada Meta objetiva cumprir este percentual até o ano de 2024.

A inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Médio, necessariamente, deverá estar ladeada de alguns princípios que visam à promoção da inclusão desses sujeitos sociais na escola comum. No que concerne ao atendimento educacional especializado, são princípios norteadores do artigo 59 da LDB 9394/96. Os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência adequação curriculares, métodos diferenciados, recursos didáticos adaptados e procedimentos acessíveis a efetivação de sua inclusão na escola comum, em todas as etapas e modalidades.

O processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência em todas as etapas e modalidades está ladeada de alguns obstáculos pedagógicos, ou para ser mais racional, de diversas ingerências de professores que não aceitam flexibilizar seu planejamento escolar, quando em sua sala, estudantes com deficiência se fazem presente. Isso se verifica, na medida em que os professores não promovem a adequação no currículo, não respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos com deficiência e nem fazem reformulação nos diversos processos avaliativos.

Ao anunciar que até 2024, 100% dos jovens até 17 anos, com ou sem deficiência, deverão ingressar no Ensino Médio, é preciso resgatar a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE (2001-2011). As diretrizes deste plano asseguram a educação e as alternativas de serviços especializados aos estudantes com deficiência na escola comum. Entre esses direitos, destacam a importância da intervenção educacional desde a infância até a fase adulta; a articulação de

ações entre a educação, a saúde e a assistência social; a formação de profissionais habilitados para a oferta de atendimento educacional especializado; a organização de escolas especiais filantrópicas em parcerias com instituições regulares de modo a atender os estudantes com deficiência que estão matriculados na rede regular de ensino.

O atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação é garantido desde a educação infantil ao ensino superior. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi publicada em 07 de janeiro de 2008. Cumpre-nos assinalar que é objetivo dessa política, assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, orientando os sistemas de ensino visando garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, além do investimento na formação de professores e aos demais profissionais que atuam na educação especial.

A organização do atendimento educacional especializado é garantida pela Resolução CNE/CEB nº 4, que institui as diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na educação básica na modalidade da educação especial. Essa resolução garante através do artigo 1º, os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, ofertados em salas de recursos multifuncionais, centro especializados da rede pública, escolas convencionais e instituições filantrópicas. De acordo com o artigo 2 desta Lei, o AEE tem como função “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. A menção supracitada não basta, afinal, precisamos desenvolver políticas públicas de inclusão que possibilitem não apenas a matrícula do estudante com deficiência na escola comum, mas também seu sucesso e permanência.

O foco dispensado à acessibilidade, a ruptura das barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais só podem ser garantidos por meio de políticas públicas que permitem o ir e vir das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais. Neste contexto, insere-se o atendimento educacional especializado que tem como meta apoiar no contraturno do ensino comum os estudantes com deficiência que frequentam a escola regular. O suporte aos estudantes com deficiência matriculados na escola comum é um direito garantido na legislação. Neste aspecto, é necessário assinalar que até o ano de 2010 foram criadas 24.301 salas de recursos multifuncionais cuja

meta era atender no contra turno os estudantes que frequentam a escola comum. Cumpre-nos acentuar que essas salas são equipadas com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e recursos de acessibilidade. A problemática recorrente que pode ser evidenciada acerca das salas de recursos multifuncionais, é que essas estão sendo a válvula de escape para maquiar o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Pensamos ser necessário investir maciçamente na formação inicial e continuada dos professores no ensino especial e no ensino comum. Outro problema diz respeito é a incompreensão por parte de professores ao confundem as salas de recursos multifuncionais com salas de reforço escolar. Esse espaço deve ser constituído como um conjunto de procedimentos pedagógicos alternativos cuja intenção é mediar o saber previamente trabalhado na sala regular. Entendemos as salas de recursos multifuncionais como um espaço pedagógico, no qual, há um conjunto de ferramentas as quais os professores lançam mão para atuarem de forma colaborativa, envolvendo o ensino comum e o ensino especial.

A Resolução nº 04, do Conselho Nacional de Educação indica que ao Atendimento Educacional Especializado, cabe:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Todas essas estratégias só terão efeitos práticos se a escola disponibilizar esses recursos aos estudantes. Se os professores do ensino comum e do ensino especial conseguirem trabalhar de forma colaborativa e se os professores forem qualificados continuamente.

No que concerne às matrículas de estudantes no Ensino Médio, isto é, sem considerar a faixa etária proposta pelo PNE que é até 17 anos, dados do INEP

(2010) revelam que foram matriculados no Ensino Médio 7.833.218 estudantes, sendo 23.272 matrículas de alunos com deficiência. Esses dados nos revelam que ainda é um tanto quanto insignificante o baixo número de alunos com deficiência que frequentam o Ensino Médio, ou seja, apenas 0,29 %.

As condições que a escola se encontra atualmente, a falta de recursos financeiros que possa suprir as necessidades pedagógicas, a necessidade de adaptar currículos e propostas educativas à nova realidade, somada a falta de investimento na formação inicial e continuada, nos faz pensar que a Meta 4, que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência, terá muitas dificuldades para se efetivar até o ano de 2024. Fazemos essa afirmação porque, a escola brasileira está ladeada de grandes desafios, pois estão adentrando nessa instituição de ensino jovens estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação que não têm suporte de professores especialistas. Essa realidade também é visualizada no ensino comum, no qual ainda há professores que não tiveram em sua formação disciplinas sobre educação especial e temáticas relativas às questões da juventude, pior que isso, nunca fizeram um curso de formação de curta duração para atender alunos surdos, cegos, paralisado cerebral, autistas dentre outros.

A reflexão que fazemos sobre a Meta 4 diz respeito em conciliar que a mesma prevê: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Ou seja, a meta é a de colocar 100% dos estudantes até os 17 anos no Ensino Médio, o que nos parece um tanto quanto ousada.

A luz da legislação aprovada, em especial, no Censo/Inep (2010), é notório assinalar que apenas 7.833.218 dos jovens estavam matriculados no Ensino Médio. Isso nos revela que 22,8% estão adentrando no Ensino Médio. O problema crucial a ser enfatizado é que a faixa etária desses estudantes é de 15 a 24 anos, longe de alcançar a Meta 4, proposta pelo novo Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, em 25 de junho de 2014.

Dados nos revelam que no Censo Escolar de 2018, divulgado em janeiro de 2019:

Foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio em 2018. O total de matrículas do ensino médio segue tendência de queda nos últimos anos, o que se deve tanto a redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto a melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 3,0 p.p. de 2013 a 2017). Nos últimos cinco anos o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,1% (...) A taxa de distorção idade-série alcança 11,2% das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, 24,7% nos anos finais e 28,2% no ensino médio. Além disso, a taxa de distorção do sexo masculino é maior que a do sexo feminino em todas as etapas de ensino (BRASIL, 2019, p.03).

Os dados são assustadores, se pensarmos que já se passaram quatro anos da aprovação do PNE e está longe que a Meta 4 cumpra com esta alarmante defasagem, se levarmos em consideração que a Meta 4 quer alcançar 100% dos jovens com até 17 anos no Ensino Médio. Essa ousada Meta objetiva cumprir este percentual até o ano de 2024. Não basta apenas universalizar o Ensino Médio para os jovens. Não basta também colocar 100% dos jovens até 17 anos no Ensino Médio até 2024.

O maior desafio do poder público é o de garantir, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada. Outro grande desafio a ser enfrentado pelo poder público nas três esferas - federal, estadual e municipal, são os estudantes retidos no Ensino Fundamental e que de lá nunca saíram, os que evadiram da sala de aula por motivos diversos, aqueles que por alguma situação social ou acadêmica foram reprovados e, por fim, aqueles estudantes que nunca frequentaram a escola, não têm registro de matrículas e, portanto, não compõem as estatísticas governamentais.

3 | NOTAS CONCLUSIVAS

Nossas considerações não conclusivas nos revelaram que o PNE sintetiza o que se almeja com o Ensino Médio. Nele, encontramos ausência ao sujeito jovem mesmo tendo no Brasil estudos sobre juventude e a escola, de forma a possibilitar novas articulações sobre essas duas temáticas, a carreira docente e as dificuldades da profissão e as deficiências na estrutura das creches e escolas.

Nossa intenção ao realizar essa pesquisa é a de que a escola e os trabalhadores que nela atuam devem conhecer os jovens que frequentam o ensino médio refletindo sobre como eles edificam o seu modo de ser e constroem sua identidade individual e coletiva.

Nossas reflexões neste estudo, levaram-nos afirmar que não há inclusão, seja no Ensino Médio ou em qualquer etapa e modalidade do ensino especial, voltado às pessoas com deficiência se as escolas não contarem em seu quadro, com serviços de profissionais especializados como: intérpretes de Libras, professores de Libras, instrutores de Libras, transcritores e revisores em Braille, profissionais de apoio, cuidadores, monitores, guia-intérprete, dentre outros.

Nossas considerações no decorrer desse estudo reflexivo nos fizeram perceber que se o município tiver estes profissionais lotados em seu quadro, seguramente a escola irá conseguir alcançar metas e objetivos propostos, claro, desde que haja respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos em todas as etapas. Deste modo, Leis e decretos não são suficientes para garantir a efetivação desses serviços. No que concerne à inclusão dos estudantes no Ensino Médio, a tarefa é árdua, a

missão profissional é enorme e o compromisso político dos nossos administradores é profundamente necessário para que até 2024, todos os estudantes com deficiência possam estar incluídos na escola comum até os 17 anos.

Identificamos nesta pesquisa que os municípios brasileiros, em larga escala, não estão preparados para oferecer suportes pedagógicos, recursos didáticos e tecnologias assistivas que possibilitem a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na escola comum, principalmente, quando nos referimos às metas propostas pelo PNE, que é de colocar na escola comum 100% dos estudantes até 17 anos de idade no Ensino Médio.

Outra questão que consideramos crucial no que concerne às metas propostas pelo PNE, se restringe ao campo da formação inicial e continuada dos professores nas licenciaturas, pois ainda há cursos de formação que não contemplam em suas grades disciplinas sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em síntese cumpre-nos acentuar que nossas considerações não são conclusivas, não se configuram em receitas, nem em uma escola utópica, distante da realidade educacional brasileira. Nossas reflexões se apoiam na possibilidade de construir uma escola capaz de abrigar as diferenças na e para a diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Recuperado em 05 de mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Recuperado em 05 de mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/>. Recuperado em 10 de maio de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Notas estatísticas – **Censo Escolar 2018**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/>. Recuperado em 10 de maio de 2019

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Recuperado em 06 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Recuperado em: 05 de mai. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/>

politicaeducespecial.pdf> Recuperado em 01 mai. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SPÓSITO, Marília P. **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PLANTIO DE ÁRVORES FRUTÍFERAS COMO ELEMENTO MOTIVADOR

Data de aceite: 31/01/2020

Solidade Virgínia Cavalcante Alves

Pedagoga, especialista em Educação Ambiental

Abigail de Souza Pereira

Tutora do curso de especialização Educação Ambiental para Escolas Sustentáveis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Maria de Fátima de Souza

Professora do Departamento de Microbiologia e Parasitologia, Centro de Biociências, UFRN.

E-mail: fatimasouzagrupoambiental@gmail.com

RESUMO: A arborização tem um papel fundamental e importante no restabelecimento da relação entre o homem e o meio natural, e na qualidade de vida de todos os seres vivos. As plantas frutíferas, especificamente, melhoram o visual, embelezam o espaço, exibem o seu verde intenso, folhagem, flores e frutos, e também proporcionam um microclima agradável e harmonioso. A escola se constitui um espaço que propicia as oportunidades, para arborização, no qual os alunos podem ter papel ativo no processo de plantio e cuidado com as plantas. Considerando isso, o objetivo deste trabalho foi realizar o plantio de árvores frutíferas na Creche Pequenos Querubins, como elemento motivador para atividades

de educação ambiental com as crianças. O trabalho incluiu os alunos da turma do nível V. Foram feitas atividades de sensibilização com as crianças, que expressaram seus saberes e percepções por meio de desenhos. Assim foi possível conhecer suas preferências por frutas e a percepção sobre o ambiente escolar antes e após o plantio. Foram plantadas seis mudas de quatro espécies de plantas frutíferas.

PALAVRAS-CHAVE: Pequenos Querubins, arborização escolar, *Annona muricata* L.

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN A PUBLIC SCHOOL OF CHILD EDUCATION: THE PLANTING OF FRUIT TREES AS A MOTIVATIVE ELEMENT

ABSTRACT: Afforestation plays a fundamental and important role in restoring the relationship between man and the natural environment and in the quality of life of all living beings. Fruiting plants specifically enhance the look, beautify the space, display their intense green, foliage, flowers and fruits, and also provide a pleasing and harmonious microclimate. The school is a space that provides opportunities for afforestation in which students can play an active role in the planting and care process. The objective of this work was to plant fruit trees in the Little Cherub Nursery as a motivating

element for environmental education activities with children. The work included level V students. Sensitization activities were carried out with the children who expressed their knowledge and perceptions through drawings. Thus it was possible to know their preferences for fruits and the perception about the school environment before and after planting. Six seedlings of four species of fruit plants were planted.

KEYWORDS: Little Cherubs, school afforestation, *Annona muricata* L.

1 | INTRODUÇÃO

A questão ambiental refere-se ao conjunto de temáticas, que inclui a proteção da vida no planeta, também a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental, cabe a ela oferecer situações nas quais os alunos possam pôr em prática sua capacidade crítica, promovendo atividades que possibilitem uma participação concreta dos alunos com relação aos problemas ambientais.

Trabalhos de educação ambiental devem ser desenvolvidos com a finalidade de ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relacionadas ao meio ambiente, a fim de que possam assumir posições compatíveis com os valores referentes à sua proteção e melhoria.

Para que se possam compreender melhor as relações entre homem e o meio ambiente faz-se necessário o estudo da percepção ambiental, pois esta permite conhecer as expectativas, anseios, satisfação e insatisfação, julgamentos e condutas da coletividade ou dos indivíduos. Enfim, cada pessoa percebe, reage e responde diferentemente às ações sobre o ambiente em que vive, em diferentes fases da vida (ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2019; FERNANDES et al., 2003; LÍBERA; JURBERG, 2013).

A percepção pode ser definida como o ato de perceber o ambiente no qual o indivíduo está inserido, ou a faculdade de perceber e adquirir conhecimento a partir de algo por meio dos órgãos dos sentidos; ou ainda, a percepção ambiental pode significar uma tomada de consciência do ambiente. Sendo assim, a percepção ambiental abrange a compreensão de como o indivíduo ou a sociedade percebe e interage com o seu meio circundante, expressa suas opiniões, expectativas e propõe linhas de conduta (COSTA et al., 2012).

Em termos ambientais, um dos problemas prevalentes nas áreas semiáridas do Nordeste brasileiro é o desmatamento. A reposição natural das matas nessa região do país se faz de modo muito lento devido à escassez de chuvas e às temperaturas muito elevadas na maior parte do ano. Em função disso, a arborização tem um papel fundamental e importante no restabelecimento da relação entre o homem e o meio natural, e na qualidade de vida de todos os seres vivos.

A arborização atua na amenização climática, interceptando os raios solares, criando áreas de sombra onde as pessoas se sentem mais à vontade, reduzindo a temperatura ambiente e umidificando o ar devido à evapotranspiração; processo através do qual as plantas eliminam água para o ambiente. Assim, as plantas ajudam a evitar um dos problemas ecológicos mais graves que o mundo enfrentará nos próximos anos, a elevação global da temperatura da terra causada pelo excesso de gás carbônico na atmosfera, conhecido como “efeito estufa”.

As plantas frutíferas, especificamente, melhoram o visual, embelezam o espaço, exibem o seu verde mais ou menos intenso, folhagem mais ou menos densa, flores e frutos, e também proporcionam um microclima agradável e harmonioso. Além disso, trazem grandes contribuições em termos nutricionais, pois produzem frutos saborosos e nutritivos que são de suma importância para o desenvolvimento saudável das crianças e a manutenção da saúde dos adultos.

A escola se constitui um espaço que propicia as oportunidades, via horta ou arborização, para que os alunos possam ter papel ativo nos processos de obtenção de alimentos mais saudáveis, melhor qualidade de vida e relacionamento mais próximo com o ambiente natural (CUNHA; SOUZA, 2019). A escola também tem um papel fundamental no sentido de induzir a modificação dos padrões de comportamento e consumo de alimentos por parte dos alunos, sejam estes crianças ou jovens (DIAS, 2003; SILVA, et al., 2019).

O objetivo deste trabalho foi realizar o plantio de árvores frutíferas na Creche Pequenos Querubins, como elemento motivador para atividades de educação ambiental.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

As ações foram executadas na Creche Municipal Pequenos Querubins, na sede do município de Riachuelo, estado do Rio Grande do Norte. Em 2014, esta unidade educacional atendia a cerca de 180 crianças provenientes da zona urbana, rural e de assentamentos rurais, nos turnos matutino e vespertino. O trabalho ocorreu entre os meses de outubro e dezembro desse mesmo ano.

O trabalho incluiu os alunos da turma do nível V. As atividades de sensibilização em sala de aula foram planejadas em parceria com a professora titular da turma. Inicialmente foi feita uma roda de conversa sobre a importância das frutas e sobre o hábito das crianças ingerirem esses tipos de alimentos.

Em seguida as crianças foram incentivadas a fazer uma atividade de percepção ambiental nas áreas não construídas no espaço da creche, durante a qual eles deveriam observar a presença ou não de árvores frutíferas. Ao voltar para a sala de

aula os alunos foram orientados a representar através de desenhos o que observaram no percurso da atividade.

Uma sequência de atividades para estimular o consumo de frutas foi feita com os alunos. Primeiramente eles assistiram a um desenho animado com personagens representando as frutas (Turma da Moranguinho). Após essa atividade os alunos foram incentivados a fazer desenhos das frutas de sua maior preferência, referidas ou não no vídeo que tinham assistido.

A interpretação dos tipos das frutas representadas foi feita a partir da leitura dos desenhos, combinando o formato das frutas desenhadas e suas cores. Foi feita a quantificação total de cada tipo de fruta e calculada a proporção em relação ao total de participantes. Fechando essa sequência, eles cantaram e dançaram alegremente ao som da música “Salada de frutas” da cantora Aline Barros, que trata da importância das frutas para nossa saúde.

Como as crianças indicaram ter preferência por frutas que não são adequadas para nossa região, tais como maçã e uva, decidiu-se em grupo, pela aquisição de mudas de plantas frutíferas melhor adaptadas às condições climáticas locais para se proceder ao plantio na área livre da creche. As mudas e o adubo orgânico utilizado para o plantio foram doados por pessoas da comunidade.

A etapa de plantio foi feita com a colaboração das crianças, que auxiliaram no preparo do adubo, abertura das covas e plantio, propriamente dito; também foi combinada uma escala para a rega. Foram plantadas seis mudas, das seguintes fruteiras: goiaba (duas); acerola (duas); pitanga (uma); graviola (uma). Nos dias seguintes ao plantio, os alunos foram novamente incentivados a representar as áreas livres da escola através da produção de desenhos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um total de 13 crianças participou das atividades pedagógicas. Mas apenas seis alunos participaram da roda conversa e expressaram suas preferências pelas frutas, tal como está mostrado no gráfico 1 e ilustrado na figura 1.

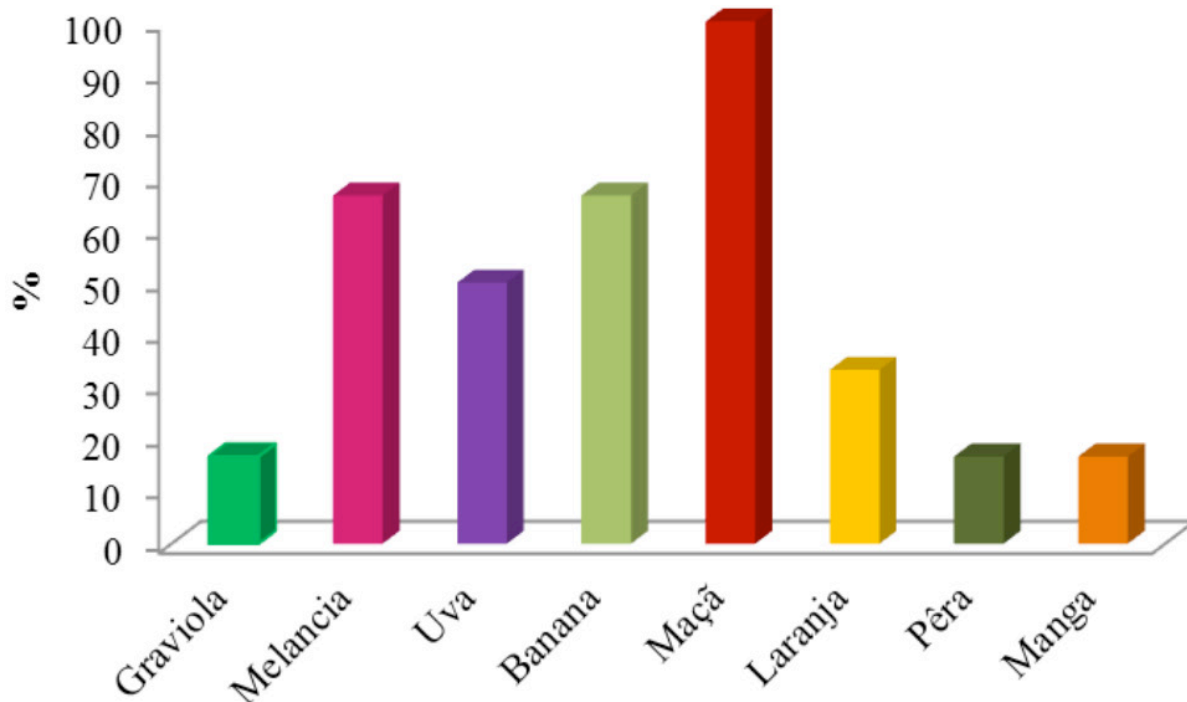


Gráfico 1 – Diversidade de frutas preferidas pelas crianças para sua alimentação

Fonte: Nossos dados

Entre as frutas mais citadas como sendo da preferência das crianças encontram-se maçã e uva. Mas, é importante mencionar que as mesmas não são cultivadas localmente e não são consumidas por eles cotidianamente. Talvez essas frutas tenham sido citadas por se constituir novidade, ou pelo fato de eles já terem experimentado e apreciado as mesmas, ou ainda, eles podem ter sido influenciados pela mídia eletrônica, a despeito da tenra idade.

As cores têm significados importantes para a vida. Seja no âmbito religioso, psicológico ou outros. Nos desenhos livres feitos pelas crianças as cores podem dar pistas para diversas interpretações a respeito do comportamento das mesmas, por exemplo. No entanto, no presente trabalho os desenhos foram orientados, no sentido de representar o ambiente da escola ou as frutas. Assim, o que se percebe é que as crianças representaram as cores das frutas, de forma bem aproximada da cor real. Mas, é importante mencionar que havia lápis de cor em quantidade suficiente para todas as crianças, o que significa que colorir uva de azul, foi uma escolha (figura 1).

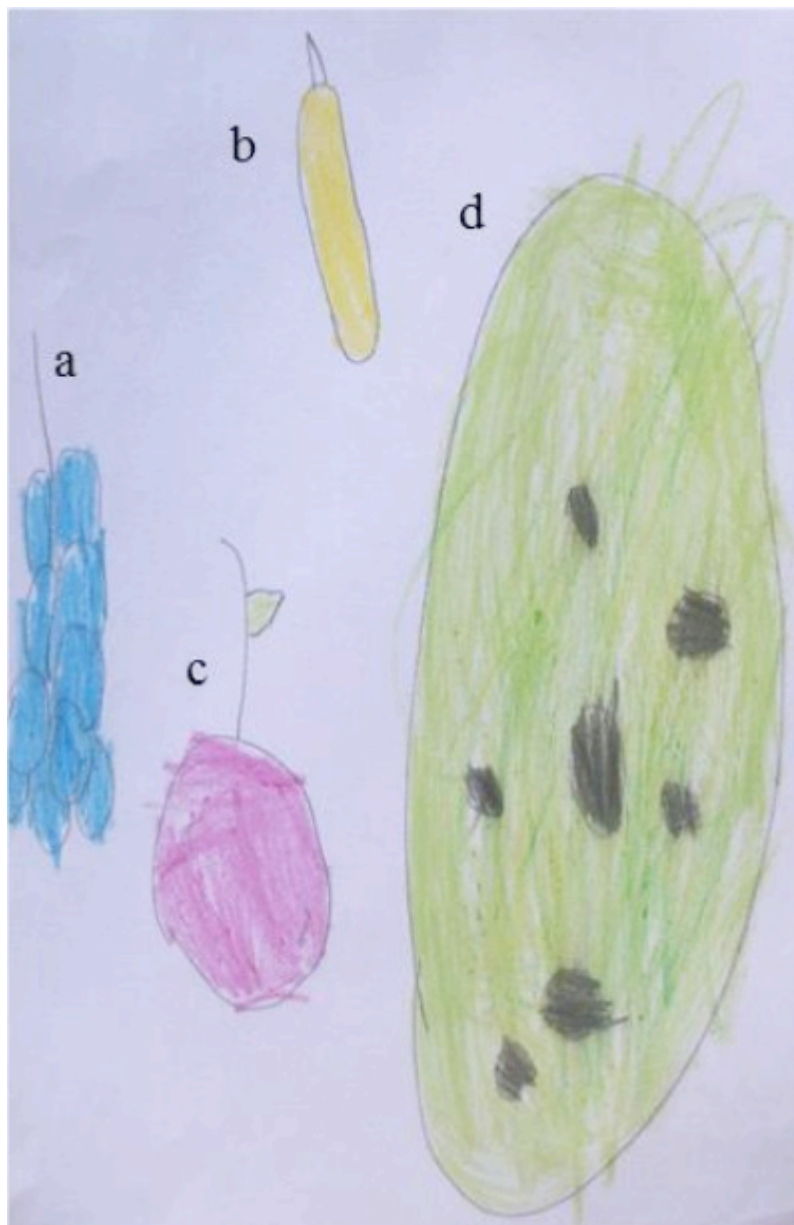


Figura 1 – Amostra dos desenhos das crianças representando as frutas, conforme suas preferências alimentares; a: uva; b: banana; c: maçã; d: melancia

Fonte: Nossos dados

A percepção ambiental das crianças sobre as áreas não construídas no espaço da creche no momento anterior ao plantio; e após o plantio estão representados nas figuras 2 e 3. O desenho selecionado dessa etapa (figura 2) mostra que na primeira fase os alunos reconheceram as plantas pré-existentes na escola, mas as cores utilizadas na representação são indicativas de um ambiente seco, com pouca vegetação. Essa tendência de uso dessas cores foi verificada em quase todos os desenhos.

Neste desenho nota-se também a presença de elementos naturais, como o sol com raios e nuvens claras. A presença de elementos naturais em desenho infantil em crianças com idade entre quatro e seis anos tem sido relatada por outros autores. Elali (2003) verificou que em cerca da metade dos desenhos de crianças no nível

de alfabetização continha elementos naturais. Esta autora sugere que isso se trata da necessidade de uma troca mais ativa das crianças com o meio ambiente.

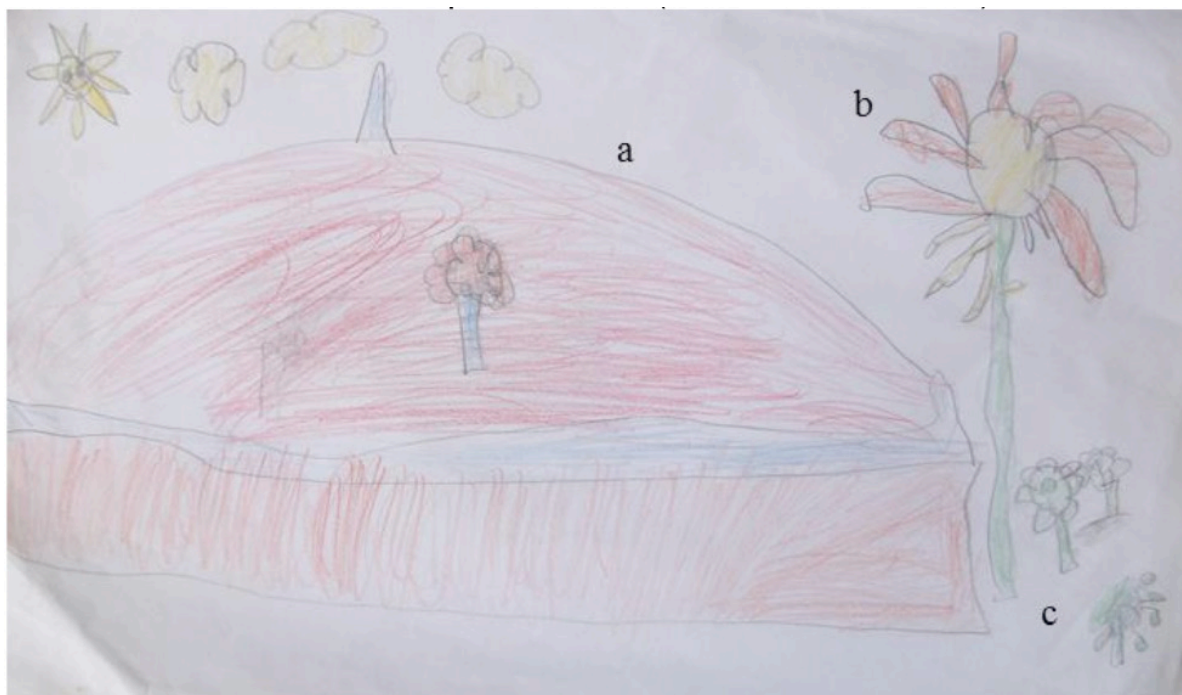


Figura 2 – Representação do entorno da Creche Municipal Pequenos Querubins, conforme percepção das crianças, antes do plantio das árvores frutíferas; a: creche; b: mamoeiro; c: pés de NIM (*Azadirachta indica*)

Fonte: Nossos dados

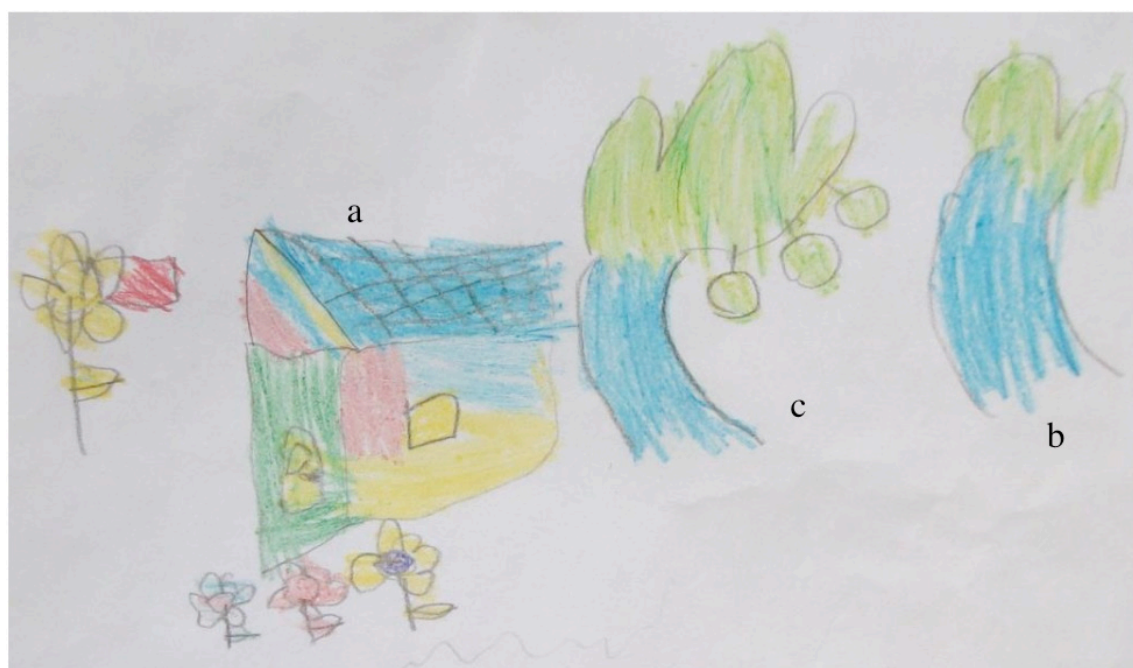


Figura 3 - Representação do entorno da Creche Municipal Pequenos Querubins, conforme percepção das crianças, antes do plantio das árvores frutíferas; a: creche; b: pés de NIM; c: árvores frutíferas

Fonte: Nossos dados

Já nos desenhos pós-plantio aparecem as representações das árvores frutíferas, inclusive, com a presença de frutos. Os tons de cores apresentam uma tendência para tons com predominância de verde e azul. É importante mencionar que os troncos das árvores frutíferas foram representados em azul, mesmo que não corresponda à cor real, mas indica um sentimento de paz.

Algumas mudas plantadas com o auxílio das crianças e da professora da sala sobreviveram. Em junho de 2015 já encontravam-se conforme constam nas figuras 4 e 5.



Figura 4 – Muda de graviola (*Annona muricata* L.) plantada na Creche Municipal Pequenos Querubins

Fonte: Alves (2015)



Figura 5 – Muda de pitanga (*Eugenia uniflora* L.) plantada na Creche Municipal Pequenos Querubins

Fonte: Alves (2015)

A arborização escolar é um dos meios para viabilizar a educação ambiental. Nesse sentido, afirma Berna (2004, p. 30):

O educador ambiental deve procurar colocar os alunos em situações que sejam formadoras como, por exemplo, diante de uma agressão ambiental ou conservação ambiental, apresentando os meios de compreensão do meio ambiente. Em termos ambientais isso não constitui dificuldades, uma vez que o meio ambiente está em toda a nossa volta. Dissociada dessa realidade a educação ambiental não teria razão de ser. Entretanto, mais importante que dominar informações sobre um rio ou ecossistema da região é usar o meio ambiente local como motivador.

O plantio de árvores na escola permite o uso das plantas em atividades de educação ambiental em curto, médio e longo prazo. Aproveitando-se para o estudo das diferentes fases da vida do vegetal, além de outras utilidades das plantas, tal como a produção de sombra, flores e frutos. As árvores também podem servir

de abrigo para os pássaros e amenização da sensação térmica, especialmente em áreas semiáridas, como é o caso do município de Riachuelo.

4 | CONCLUSÕES

O trabalho realizado com as crianças foi gratificante, prazeroso e exitoso. A sobrevivência de algumas mudas significa que as crianças que participaram dessa atividade podem testemunhar o crescimento e desenvolvimento das mesmas. Essas plantas frutíferas se constituem um patrimônio simbólico legado à Creche Pequenos Querubins.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. C.; SILVA, G. B.; SOUZA, M. F. Percepção ambiental e práticas propositivas em uma escola pública do município de Lagoa d'Anta, Rio Grande do Norte. In: SOUZA, M. F.; BRAZ, R. F. S. (Org.). **Escolas sustentáveis: reflexões e ações**. v. 2. Natal: EDUFRRN, 2019. p. 71-96. 222 p. : il., PDF; 11,4 Mb. ISBN: 978-85-425-0885-7. Disponível em: <<http://bit.do/eWrH3>>. Acesso em 27 jun. 2019.

BERNA, V. **Como fazer educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2004. 142 p.

COSTA, J. R.; SOARES, J. E. C.; TÁPIA-CORAL, S; MOTA, A. M. A percepção ambiental do corpo docente de uma escola pública rural em Manaus (Amazonas). **Revbea**, Rio Grande, v. 7, p. 63-67, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2qY7r1S>>. Acesso em 17 nov. 2019.

CUNHA, M. G.; SOUZA, M. F. Importância de atividades interdisciplinares para a percepção de alunos do ensino fundamental a respeito de horta e hortaliças. In: SOUZA, M. F.; BRAZ, R. F. S. (Org.). **Escolas sustentáveis: reflexões e ações**. v. 2. Natal: EDUFRRN, 2019. p. 131-147. 222 p. : il., PDF; 11,4 Mb. ISBN: 978-85-425-0885-7. Disponível em: <<http://bit.do/eWrH3>>. Acesso em 27 jun. 2019.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 8ª edição. São Paulo, Goiás, 2003.

ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2Oo3uLS>>. Acesso em 17 nov. 2019.

FERNANDES, R. S.; SOUZA, V. J.; PELISSARI, V. B.; FERNANDES, S. T. **Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental**. Vitória, 2003, p. 1-15. Disponível em <<https://bit.ly/32SsVdN>> Acesso em 18 nov. 2019.

LÍBERA, B. D.; JURBERG, C. Ei, aluno do 6º ano: para você, o que é meio ambiente? **Revista Metáfora Educacional**, versão *on-line*, n. 15, jul.-dez., Feira de Santana, BA, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2CSNHj2>>. Acesso em 17 nov. 2019.

SILVA, M. D. S.; SOUZA, M. F.; SOUZA, T. A.; BRAZ, R. F. S. Educação ambiental e alimentar através da horta em uma escola pública de Natal. In: EDITORA POISSON (Org.). **Educação no Século XXI: Meio ambiente**. v. 38. Belo Horizonte, Poisson, 2019. p. 35-45. 149 p.: il., PDF; Mb. ISBN: 978-85-7042-168-5. DOI: 10.36229/978-85-7042-168-5.CAP. 04. Disponível em: <<https://bit.ly/32aQsau>>. Acesso em 11 out. 2019.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ÊXODO RURAL NO EXTREMO OESTE CATARINENSE: UMA TESE EM SETE ARTIGOS

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 11/11/2019

José Fabiano de Paula

Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul ,
DEPE

Caxias do Sul – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/9199155024073434>

Leonidas Roberto Taschetto

Universidade La Salle Canoas, PPGE
Canoas – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/9199155024073434>

RESUMO: O presente trabalho corresponde a uma pesquisa de Doutorado desenvolvida de 2014 a 2017 problematizando os fatores que estimulavam o êxodo rural dos jovens camponeses na região do Extremo Oeste Catarinense. O objetivo principal buscou estabelecer a contribuição da Educação para a existência deste fenômeno. Percebeu-se que as Políticas Públicas destinadas aos povos do campo não foram suficientes para diminuir o êxodo rural. Diante desta situação, muitas das pequenas propriedades rurais com produção diversificada e com base na Agricultura Familiar, estão fadadas a desaparecerem. Podendo ser absorvidas pelo latifúndio com vistas ao mercado exportador e, por conseguinte

ameaçando a Segurança Alimentar. Quanto aos principais autores que embasaram este estudo, foram considerados: Milton Santos (1992; 2004) através dos conceitos de Global/ Local e Tempo/ Espaço na vida dos jovens; como também Arroyo (1999), Brandão (1983) e Caldart (2004) no sentido de nos ambientar quanto à modalidade da Educação do Campo. A tese que serviu de base foi estruturada em sete artigos que são independentes, mas também se complementam. O método empregado foi o quanti-qualitativo, utilizando para isso, a pesquisa bibliográfica, Estado da Arte, Entrevistas, Teoria Fundamentada nos Dados para análise dos resultados, entre outros. A investigação proporcionou compreender que os jovens migram com destino às regiões urbanizadas, motivados não só em busca de melhores condições econômicas, mas também incentivados por questões socioculturais como a falta de reconhecimento dos povos do campo. **PALAVRAS-CHAVE:** Êxodo Rural. Educação do Campo. Extremo Oeste Catarinense. Sociocultural. Tese.

FIELD EDUCATION AND RURAL EXODUS IN THE WEST CATARINENSE: A THESIS IN SEVEN PAPERS

ABSTRACT: The present work corresponds to a PhD research developed from 2014 to

2017, discussing the factors that stimulated the rural exodus of young peasants in the Far West region of Santa Catarina. The main objective sought to establish the contribution of education to the existence of this phenomenon. It was realized that the Public Policies for the rural people were not enough to reduce the rural exodus. Faced with this situation, many of the small farms with diversified production based on family farming are bound to disappear. They may be absorbed by the landowners for export purposes and thus threatening food security. The main authors that supported this study were: Milton Santos (1992; 2004) through the concepts of Global / Local and Time / Space in young people's lives; as well as Arroyo (1999), Brandão (1983) and Caldart (2004) in order to get us acquainted with the modality of Rural Education. The underlying thesis was structured into seven articles that are independent but also complement each other. The method used was the quantitative and qualitative method, using the bibliographic research, State of the Art, Interviews, Grounded Theory to analyze the results, among others. The research provided understanding that young people migrate to motivated urbanized regions not only in search of better economic conditions, but also encouraged by sociocultural issues such as the lack of recognition of rural peoples.

KEYWORDS: Rural exodus. Field Education. Far West of Santa Catarina. Sociocultural. Thesis.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma pesquisa acerca da educação (do campo) em São Miguel do Oeste, Santa Catarina. A proposta surgiu inicialmente a partir de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC-EM) fomentada pelo CNPq e pelo IFSC ao longo dos anos de 2013 e 2014 em que se tentava verificar quais os aspectos que contribuíam para o êxodo rural na região do extremo oeste catarinense através de 35 (trinta e cinco) entrevistas *in loco* com pais e filhos camponeses estudantes que residiam na área rural do município.

Neste primeiro estudo constatou-se que a educação exercia importante fator de decisão entre os jovens camponeses para a permanência ou não destes no campo. Diante do resultado atingido, elaboramos um segundo estudo representado por um anteprojeto de doutorado que foi aceito em meados de 2014 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas (RS). Neste propunha-se o aprofundamento destas questões, principalmente, defendendo a tese de que não somente a educação pode contribuir para que o jovem permaneça no campo, mas também de afastá-lo do espaço em que vive. Pois, conforme Brandão (1983) “Na escola o aluno aprende para ser civilizado (para ser sabedor dos princípios da vida na cidade, ou da vida regida pela cidade)” (p.244).

Por isso, estabelecemos como objetivo central aquele que buscaria identificar

o papel da educação para a existência do fenômeno do êxodo rural no extremo oeste catarinense. Para se chegar neste objetivo, tivemos que recorrer a outros para complementar a ideia, assim estendemos para: analisar o contexto sociocultural ao longo do tempo-espaço do extremo oeste catarinense, acerca das pequenas propriedades rurais e familiares; discutir os principais motivos econômicos, sociais, culturais e históricos que conduzem à evasão do jovem destas pequenas propriedades rurais e; interpretar as políticas públicas da educação do campo existentes.

Na tentativa de se aproximar do fenômeno de estudo, passamos a considerar conceitos que perambulavam entre o Global e o Local, Espaço e Tempo e, Educação do Campo. Nesta perspectiva, consideramos como autor principal Milton Santos para discutirmos o papel do tempo e do espaço na vida individual e coletiva. Inclusive, ele destaca como é construído o tempo espacial, ideia esta importante para nós no intuito de compreender a realidade da população que vive no extremo oeste catarinense.

Assim, cada lugar é o resultado da combinação espacialmente seletiva de variáveis diferentemente datadas. É a seletividade com que os diversos aspectos do moderno realizam o seu impacto sobre um lugar determinado que se deve a diferença entre os lugares; e a combinação particular de variáveis diversamente datadas constitui o tempo espacial próprio a um determinado lugar (SANTOS, 1992, p. 78-79).

O tempo espacial também sofre interferência da educação que, por sua vez, contribui para que os jovens agricultores se aperfeiçoem como profissionais agropastoris ou optem por abandoná-lo quando se deparam com um ensino destinado a valorização da cidade e a inferiorização do campo. Nesse sentido, tornou-se importante, para nós, referências como Brandão (1983), Roseli Salete Caldart (2004), Miguel Arroyo (1999), entre outros; que se empenham por defender este tipo de educação voltada para um público específico.

Dessa forma, percebe-se que o evento do êxodo rural no extremo oeste catarinense recebe forte influência não só do econômico, mas também do sociocultural. Nas entrevistas que foram realizadas, assim como também na bibliografia pesquisada o campo tornou-se um local em que seus habitantes se encontram fragilizados quanto a sua identidade por não se sentirem reconhecidos. Tanto que, Santos (2004) lembra: “Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação” (p. 328).

Na intenção de propor uma pesquisa que buscasse aparar as arestas e aprofundasse uma análise mais direcionada a percepção dos jovens camponeses quanto a sua identidade, tivemos que recorrer a inúmeras metodologias que somadas, possibilitaram uma melhor interpretação do fenômeno. Nesse sentido, achamos

importante reservar uma parte específica dentro deste texto para apresentar os recursos de elaboração utilizados.

2 | A METODOLOGIA EMPREGADA PARA A ELABORAÇÃO DA TESE

A tese foi construída em formato de sete artigos que foram interligados pela hipótese central de que a educação contribui para a contenção do êxodo rural no extremo oeste catarinense como também na sua ampliação. Ela organizou-se com: os pré-textuais; a introdução; os sete artigos acompanhados da bibliografia no final de cada um deles e; as considerações finais.

Os artigos receberam os seguintes títulos: “Artigo I - A produção acadêmica brasileira sobre Educação do Campo nos Programas de Pós-Graduação em Educação de 2012 a 2016”; Artigo II – “Apontamentos históricos da Educação do Campo no Brasil (Parte 1): Colônia e Império”; Artigo III – “Apontamentos históricos da Educação do Campo no Brasil (Parte 2): República”; Artigo IV – “PNE, Educação do Campo e Políticas Públicas: uma tríade em construção contínua no Brasil”; Artigo V – “O global e o local na contemporaneidade: percepções através da análise do fenômeno do êxodo rural no extremo oeste catarinense”; Artigo VI - “Êxodo rural no extremo oeste catarinense e Educação do Campo: uma abordagem a partir dos conceitos de espaço e tempo” e; Artigo VII - “A percepção de jovens estudantes do campo através do fenômeno do êxodo rural no extremo oeste catarinense”.

A pesquisa configurou-se com um método quanti-qualitativo utilizando para cada artigo um processo de elaboração diferenciado. Assim, no primeiro, trabalha-se com o estado da arte dos últimos cinco anos (2012-2016), anteriores a defesa da tese, sobre o descritor “educação-do-campo” das pesquisas *stricto sensu* dos programas de pós-graduação em educação, investigado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Atingiu-se 133 trabalhos, analisando-se assim, os seus resumos.

No segundo e no terceiro foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando justificar no processo histórico da sociedade brasileira, desde a ocupação do território até o momento, a condição atual em que as populações do campo se encontram. Por isso, trabalhou-se com pesquisa documental e delineamento bibliográfico para atender a construção de uma pré-história da Educação do Campo e da sua história recente até os dias contemporâneos à pesquisa.

No quarto artigo também se enveredou pela pesquisa bibliográfica, documental e pelo emprego do estudo de caso, porém com o método de análise dialético dos documentos legais, principalmente os direitos adquiridos investigados no Plano Nacional de Educação (2014-2024) que rege a perspectiva da educação para os próximos anos.

No quinto e sexto artigo aproximou-se dos aprofundamentos teóricos necessários aos conceitos de Global e Local e, Tempo e Espaço. Usufruindo-se assim, de técnicas como: anotações de caderneta de campo, entrevistas estruturadas e focalizadas. Já no sétimo e último texto, aplicou-se o método da Teoria Fundamentada para analisar as 35 entrevistas acerca do êxodo rural de jovens agricultores e estudantes de São Miguel do Oeste, Santa Catarina oriundos da pesquisa de iniciação científica (PIBIC-EM) realizada em 2013 e 2014 pelo IFSC Campus São Miguel do Oeste. Importante salientar que nesta etapa, selecionamos 25 entrevistas que foram preenchidas somente pelos jovens e não por seus pais.

Conforme foi sendo desenvolvido cada artigo, verificou-se a necessidade de se investigar as temáticas pertencentes a cada trabalho. Com isso, “Estado da Arte”, “Pré-história e História da Educação do Campo”, “Legislação da Educação do Campo”, “Global e Local” e “Espaço e Tempo” tornaram-se os subsídios indispensáveis para alicerçarem teórica e metodologicamente a investigação da percepção dos jovens através da Teoria Fundamentada. Nesse sentido, o sétimo artigo e último aponta para que estes estudantes, moradores do campo, almejam como cidadãos: reconhecimento da sua identidade.

3 | RESULTADOS OBTIDOS COM A PESQUISA

A investigação, estruturada em artigos, alcançou os seguintes resultados, respeitando as peculiaridades de cada texto, mas que unidos, defendiam a tese de que a Educação (do Campo) pode ser decisiva para o estímulo ou contenção do êxodo rural no oeste de Santa Catarina.

3.1 Artigo um - A pesquisa sobre a educação do campo nos Programas de Pós-graduação em Educação faz-se, na sua maioria, nos assentamentos e não nos espaços e tempos em que as comunidades rurais foram construídas por loteamento, por herança ou compra. Embora o conceito de “educação do campo” abranja as “populações do campo” e as suas diversidades, a atual produção acadêmica acerca dela está muito mais atrelada às pesquisas desenvolvidas a partir dos movimentos sociais, principalmente aqueles vinculados aos assentamentos do MST e distantes das comunidades rurais tradicionais; nota-se a ausência de pesquisas sobre o extremo oeste catarinense no que se refere à educação do campo. Na avaliação do Estado da Arte dos últimos cinco anos (2012-2016), nos PPG(s) em Educação, encontramos apenas uma pesquisa de mestrado, das 133, que se referiu a esta região conforme os nossos descritores. No que se refere ao método empregado, neste caso, materialismo dialético, como também ao suporte teórico com Brandão, Caldart, Arroyo, Gramsci, Marx e Engels, entre outros, a pesquisa nos PPG(s) em Educação possuem forte vinculação a uma ideologia de esquerda embasada

no Marxismo. Mesmo havendo apenas uma dissertação de Mestrado referente a microrregião do extremo oeste catarinense, há de se considerar que, no Brasil, existe uma produção expressiva acerca desta temática.

Caldart (2004) diz que “o jovem camponês também é um sujeito pedagógico, se levamos em consideração o seu conhecimento de mundo e aquele adquirido pela práxis da lida agropecuária... (p. 413)”. Portanto, na perspectiva da educação do campo, tanto dos movimentos como da Academia, deve-se conceber na educação do campo o conhecimento empírico produzido por estas populações. Além disso, um fator que nos chamou a atenção é de que a produção nas Academias concentra-se na região centro-sul do país, porém nos surgiu o questionamento se o maior número de assentamentos também se localizava nesta área? Conforme o INCRA (2017), a região nordeste compreende o maior número de assentamentos, já a quantidade de assentados situa-se no norte do país.

3.2 Artigo dois e três – A influência do passado no presente. As heranças da história agrária do Brasil, reproduzido no latifúndio, no privilégio de uma elite agrária em detrimento da exploração da mão de obra de outros, no *plantation* e na exportação, ainda estão muito presentes no imaginário popular. O conceito transformador de Educação do Campo que poderia auxiliar nesta desconstrução é recente, quando comparado à história de ocupação do país desde 1500 e, por isso, mesmo havendo singelas reflexões acerca desta modalidade de ensino ao longo do passado, a preocupação dos camponeses sempre se deu, primeiramente, com a luta pela sobrevivência: seja pelo seu pedaço de terra, seja pela alimentação. Não sendo, portanto, a educação de seus filhos. O desinteresse pela educação e a repressão às populações do campo insurgentes na história do Brasil. O retrospecto histórico demonstra o descaso pela educação por parte das autoridades governamentais do país, perpetuando-se de certa forma na cultura brasileira. Apenas os mais abastados economicamente, como, por exemplo, os filhos dos latifundiários poderiam estudar. Quando havia revoltas organizadas por parte de comunidades camponesas insatisfeitas com a realidade local ou regional, logo eram desestabilizadas com medidas repressivas tomadas por aqueles que detinham o poder econômico e político. No artigo três a recente história do Brasil compreende um modelo ideológico alienígena a sua realidade. O eurocentrismo dominou o país por muitos anos assim como as influências estadunidenses. Por isso, não é difícil conceber a educação do campo como um movimento pré-existente na primeira metade do século XX, mas que ganhou respaldo a partir da década de 80 com grande arcabouço ideológico. “A melhor formação de um educador é ser fiel às matrizes culturais [...], estar sintonizado com o movimento social e cultural” (Arroyo, 1999, p. 42). Porém, os cuidados devem ser tomados para que não haja radicalidades e sim, a compreensão de que não somente assentados são estudantes e populações do campo, mas

também indígenas, quilombolas, pequenos agricultores proprietários de suas terras.

A imposição de modelos educacionais alienígenas como a Educação Rural. A organização de uma estrutura educacional urbanocêntrica que visava transferir e duplicar a informação ao campo a partir da cidade, desrespeitando assim o conhecimento empírico dos agricultores. Trata-se das primeiras preocupações acerca da “educação no campo” ocorridas através do “Ruralismo Pedagógico”, iniciado na década de 20 do século passado e criticado posteriormente por ser um entre outros modelos de educação existente que não pretende ser “do campo”, mas “para o campo” induzindo uma educação urbana que condiciona e aliena os jovens. Neste sentido, também acrescentamos os extensionistas das empresas agropecuárias administradas pela esfera estadual ou federal que, por um bom tempo, impunham seus conhecimentos teóricos, sejam representados pelos engenheiros agrônomos, sejam os zootécnicos, sejam os médicos veterinários às comunidades agrícolas, desconsiderando o conhecimento empírico e local construídos pelos agricultores.

O incentivo ao êxodo rural se revelou a partir do engrandecimento do discurso urbano-industrial, como sinônimo de país desenvolvido, desde o início do século XX, com a ampliação das primeiras indústrias, passando pelas décadas de 30 e 40 com a Era Vargas e somados à campanha da Revolução Verde na década de 60 e 70, no Brasil, acabaram por inverter os quadros demográficos do país com a localização dos maiores contingentes humanos, agora, situarem-se no urbano e não mais no rural.

3.3 Artigo quatro – A dificuldade na participação das comunidades camponesas para a formulação de políticas públicas educacionais. Mesmo havendo uma preocupação dos movimentos sociais para com as políticas públicas, ressalta-se que nem toda população que habita o campo faz parte de uma organização. Com isso, muito do que é decidido ou é projetado acaba sendo o desejo de um determinado grupo, impossibilitando de se abranger o todo.

Nesse sentido, precisam-se criar propostas para que as pessoas dialoguem e se aproximem no intuito de ampliarem os seus níveis de solidariedade horizontal para que haja leis que beneficiem o bem comum e não uma pessoa ou grupo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um exemplo disso, porém ele tem suas estratégias destinadas, principalmente, aos assentamentos e não às comunidades rurais tradicionais. Além disso, deve-se pensar em projetos há longo prazo. O próprio Plano Nacional de Educação 2014-2024 tenta se configurar como uma política atemporal, isto é, de Estado e não apenas de governo. Contudo, os percalços de ordem política e econômica são enormes, interferindo assim diretamente para o sucesso deste projeto, já que este depende, mesmo sendo amparado legalmente, da boa vontade dos governos que vão se instalando a cada quatro anos no Brasil. Faz-se necessário uma política pública de Estado que confira aos mais

desfavorecidos uma atenção especial. Tanto que Sen (2004) recorda que “no passado dos atuais países ricos encontramos uma história notável de ação pública por educação, serviços de saúde, reformas agrárias etc” (p. 170).

3.4 Artigo cinco - A pressão do global no local se reproduz através da determinação dos interesses dos grupos economicamente hegemônicos globais sobre o espaço, especializando-o conforme suas necessidades. Por isso, a região do extremo oeste catarinense convive com uma dinâmica interna construída solidariamente através das famílias que ocuparam a região, bem como são vítimas das oscilações do mercado. Nesta direção, o campo organizado pelos cooperados do leite, do suíno e do frango junto às agroindústrias, vem sofrendo o assédio pela transformação da região estruturada em minifúndios em latifúndios para a criação de gado e soja, sem ao menos, às vezes, perceberem. Assim, o Global contribui para desestruturar o Local. Com isso, as famílias camponesas não conseguem acompanhar o ritmo frenético de imposições autoritárias e externas que lhe são apresentadas. Nos outros lugares, a incorporação desses nexos e normas externas têm um efeito desintegrador das solidariedades locais então vigentes, com a perda correlativa da capacidade de gestão da vida local (SANTOS, 2004, p. 285). Contudo, o local também pode ser o espaço de criação de novas alternativas para se sobreviver, seja socioculturalmente, seja economicamente.

3.5 Artigo seis – Com a falta de diálogo entre as diferentes temporalidades, os avós, os pais e os filhos, ou seja, três gerações convivendo num mesmo tempo com temporalidades diferentes, ocasiona tensões que se reflete negativamente na administração da agricultura familiar estabelecida. A falta de entendimento vem a promover a crise geracional que, por sua vez, repercute na falta de sucessão para a propriedade. Contudo, novamente o global passa a influenciar por motivar e facilitar para os mais jovens o acesso e o desejo à tecnologia e, por consequência, uma adequação destes camponeses contemporâneos para uma melhor operacionalização destes recursos. Já os mais tradicionais, optam por acreditar nas técnicas mais rudimentares de trabalho, como também se arriscam menos nos empréstimos bancários para a aquisição dos bens. Acrescido a isso, encontramos o conceito de tempo espacial como causa do êxodo rural. A convivência com os aspectos míticos do passado que venha a incentivar uma migração para a cidade. Entre estes podemos considerar a paisagem das escolas desativadas no interior, o preconceito para com os agricultores perpetuado no presente através do trabalho insalubre e o rompimento abrupto com o espaço “velho” para a instalação do espaço “novo”. Neste caso, do acesso às novas tecnologias e às redes de informação, como também da substituição das relações coletivas pelas relações individuais. O tempo espacial organiza a percepção do jovem camponês e de toda comunidade a partir de referências que lhe são associados e adquiridos pela convivência com outras gerações. O espaço e o tempo são

produtos da educação do campo, assim como a educação do campo produz a educação do campo ou a básica como um todo.

3.6 Artigo sete - A falta de reconhecimento do jovem camponês incentiva o êxodo rural. A educação tanto do campo como a básica urbana que poderia agregar mais respeito e valor ao jovem estudante camponês, promovendo o orgulho e a busca do seu aprimoramento no campo surge como um elemento desestruturador do cotidiano rural. Portanto, o preconceito, a falta de assistência técnica e governamental, a expectativa de qualidade de vida pautada na renda e no lazer, o trabalho penoso e insalubre do campo visto ou imaginado pelos da cidade e, por fim, a própria educação que é verificada pelos jovens como necessária para o desenvolvimento das suas propriedades, são categorias de análise que perpassam o discurso inconsciente ou consciente dos jovens estudantes do campo. Porém, é também através da Escola que se pratica a marginalização com os jovens do campo e, por conseguinte, a prática constante da falta de reconhecimento para com eles. Nesta análise conseguimos obter os sentimentos a partir dos formulários de entrevista, isto é, realizamos diversas codificações que deram voz ao texto sem antes colocarmos sobre eles o que nós acreditávamos que acharíamos. Em uma das entrevistas, indicou porque jovem não quer ficar no campo: “é a baixa renda, poucas opções de lazer, não colaboração na gestão da propriedade, falta de independência financeira e autonomia, desincentivo por parte dos pais para ficarem no campo e inúmeras opções no meio urbano” (Entrevista 4/2014). Além de poucas escolas que tratam o assunto de forma específica ou pelo contrário afasta o aluno de sua realidade rural. Este trabalho funcionou como um fechamento absorvendo um pouco dos demais artigos logo após terem sido encontrados os conceitos-chave da Teoria Fundamentada.

Os resultados de cada artigo nos proporcionou uma visão da realidade de uma parcela da população que vive no campo. Os nossos entrevistados convivem em um espaço de educação em que são constantemente desvalorizados, mesmo que a “educação do campo” esteja aí para promover a alteridade e o respeito que tanto esses carecem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão buscou contribuir para a análise dos fatores na área da educação que estimulam o êxodo rural no extremo oeste catarinense. O estudo percebeu que não somente a educação gera contenção como também atua para que o estudante do campo migre para a cidade. Antes mesmo de pretendemos dizer como deveríamos impedir para que o fenômeno desapareça, somos conscientes de que ele é contínuo e sujeito as ações do tempo e do espaço.

Os resultados aqui apresentados, ora mantiveram sua direta relação com a

região supracitada, ora ultrapassaram os seus limites aproximando-se de outros espaços geográficos Brasil afora. Concebe-se o quanto suscetíveis os jovens estão em relação à influência do global, distantes assim de uma contraordem local. Indiferentemente para as populações do campo encontradas nesta região, a educação do campo e básica é uma causa comum quanto se refere a conter ou contribuir para o êxodo rural.

Na concepção das duas faces aqui de educação (conter e contribuir para a migração) no extremo oeste catarinense, torna-se indissociável, para a sua interpretação, a análise abrangendo o econômico, o político, o social e o cultural. Imaginávamos inicialmente que apenas o sociocultural seria suficiente para comprovar a influência da educação no fenômeno da migração campo-cidade. Porém, no decorrer do percurso da pesquisa, percebeu-se que não teríamos como compreender o comportamento dos estudantes camponeses e de seus pais, caso nós não nos enveredássemos pela discussão política ligada aos projetos ou programas públicos educacionais ou, ainda, do debate sobre o global e local sem considerar o modelo econômico vigente.

Por isso, acreditamos que esta pesquisa doutoral tem a sua limitação por ser um resultado de um recorte temporal e espacial em constante transformação, sobretudo porque os dados, a bibliografia e os documentos poderão, num futuro não muito distante, serem considerados desatualizados por motivo da (re)construção de novos com base, por exemplo, nos censos agropecuários nacionais.

Contudo, salvo melhor juízo, da mesma forma que este trabalho pode se tornar desatualizado ou incompatível com a comparação de outro espaço dentro do país, ele também apresenta uma ruptura com o pensamento comum acadêmico a partir dos seus referenciais; ela rememora a trajetória educacional e os conflitos pela terra no Brasil Colônia, Império e República; ele se refere ao PNE como uma importante fonte quanto à educação do campo; ele propõe uma discussão teórica sobre global e local, como também espaço e tempo e, por fim, tenta se aproximar do cotidiano dos jovens estudantes camponeses e seus sentimentos/ sonhos a partir das entrevistas construídas horizontalmente.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO IF-SC Campus São Miguel do Oeste. Coordenação de Pesquisa e Inovação. Projeto de Pesquisa PIBIC-EM 2012-2014. PAULA, José Fabiano de. (Coord.) “Percepções acerca do espaço rural no extremo oeste catarinense: o Jovem e a Agricultura Familiar no município de São Miguel do Oeste”. São Miguel d’ Oeste. Pasta Arquivo 004, 2014.

ARROYO; Miguel Gonzalez. In: A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (coleção por uma educação do campo, v. 2)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “**Casa de Escola**”: Cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papyrus, 1983.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

INCRA NOS ESTADOS – Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: abril/2017.

PAULA, José Fabiano de. **Entre tempos e espaços, global e local**: ressonâncias na educação (do campo) e no êxodo rural de jovens estudantes camponeses do Extremo Oeste Catarinense. Canoas: Unilasalle, 2017. (tese de doutorado) Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/816> Acessado em: 09/ 11/ 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Espaço e Método**. 3. Ed. São Paulo: Nobel, 1992.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DIREITO À REALIDADE

Data de aceite: 31/01/2020

Maria José Poloni

Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho. Professora da Faculdade de Ribeirão Pires-SP.

E-mail: majpoll@yahoo.com.br

Neide Cristina da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho. Professora Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade-SP.

E-mail: neidesilva87@hotmail.com

RESUMO: A presente pesquisa tem como objeto a relação entre o direito à educação e a educação de jovens e adultos (EJA). Considerando o direito à educação previsto na legislação do país, em especial na Constituição Federal do Brasil de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, objetiva-se analisar o direito conferido legalmente e a sua correlação com os dados reais, apresentados por institutos de pesquisa, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), refletindo a respeito da face excludente do analfabetismo. De acordo com o IBGE, em 2013, o Brasil apresentou uma taxa de 8,5% de analfabetos com 15 anos ou mais, o que corresponde a 13 milhões de pessoas

destituídas de noções mínimas de leitura, escrita e cálculo. Essa privação conduz à desqualificação profissional e social, resultando em patologias sociais e segregação espacial. Para a realização dessa pesquisa, utilizou-se pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referencial teórico as obras de Freire, Gadotti, Romão, Oliveira, Cury, Ferraro, Flach e dados dos institutos de pesquisa. Apesar de se tratar de uma pesquisa que se encontra em andamento, foi possível observar que o analfabeto no Brasil tem classe social, cor/raça e localização geográfica bem definida, uma vez que, dentre os 25% dos mais ricos, apenas 2% são analfabetos, enquanto para os 25% dos mais pobres, 13,1% são analfabetos; em relação ao fator raça/cor, 5,2% dos brancos são analfabetos, enquanto a taxa para negros é mais que o dobro, 11,5%. No quesito geográfico, tem-se que 53% dos analfabetos do país encontram-se na região Nordeste. Nesse descompasso entre o texto legal e a realidade, a EJA apresenta-se como “a modalidade de educação básica destinada à inclusão escolar daqueles que tiveram negado o direito ao ensino regular na idade própria, daqueles que foram marginalizados e excluídos dos benefícios das conquistas econômicas, políticas, sociais e culturais” (ROMÃO; GADOTTI, 2007, p.9); portanto, a EJA se constitui num instrumento de inclusão e afirmação, que precisa ser mantido e

não substituído por provas que conferem diplomas sem a efetivação das aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos; Legislação; Inclusão.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: FROM LEGISLATION TO REALITY

ABSTRACT: This research work has the goal of establishing a relation between the right to education and the reality in education of Youth and Adults (EJA). Considering the right to education guaranteed in the national legislation, especially in the Federal Constitution of Brazil of 1988, the Statute of Children and Adolescents dated 1990 and the Law of Guidelines and Bases of National Education from 1996, the objective is to analyze the right that is legally conferred and its correlation with real data. Such information is presented by research institutes, such as the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), reflecting on the exclusionary aspect of illiteracy. According to IBGE Institute, in 2013, Brazil had an illiteracy rate of 8.5% corresponding to people aged over 15 years old, which represents 13 million people lacking the minimum notions of reading, writing or basic mathematics skills. This knowledge deprivation leads to professional and social disqualification, also resulting in social pathologies and spatial segregation. To carry out this research, we used bibliographic and documentation research, as well as using theoretical reference of the works of Freire, Gadotti, Romão, Oliveira, Cury, Ferraro, Flach and data from research institutes. Although this is an ongoing research, we were able to observe that the groups of illiterate people in Brazil have a well-defined social class, ethnicity and geographical location, since among the 25% poorest section of society, only 2% are illiterate. While among the 25% poorest section, 13.1% are illiterate. Regarding the ethnicity factor, 5.2% of white people are illiterate, while the rate for the black population is more than double, 11.5%. In geographical terms, 53% of the country's illiterate people live in the Northeast. In the context of this mismatch between the legal text and the reality, EJA presents itself as "the modality of basic education aimed at scholar inclusion of those who had been denied the right to regular education at their own age. Also those who were marginalized and excluded from the benefits of economic, political, social and cultural achievements" (ROMÃO; GADOTTI, 2007, p.9); Therefore, EJA represents a tool of inclusion and affirmation, which needs to be maintained and not replaced by tests that confer diplomas without the completion of courses.

KEYWORDS: Youth and adult education; Legislation; Inclusion.

1 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE INTRODUÇÃO

Em relação ao direito à educação, observamos que, conforme dispõe o art. 6º da Constituição Federal do Brasil de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, o direito à educação é, antes de tudo um direito social, tal "[...] a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência

aos desamparados”.

Em que pese a atualidade do tema, nos reportamos a Anísio Teixeira (1977), que na sua obra *Educação não é privilégio*, cuja primeira edição data de 1957, já contemplava uma análise da situação da educação no país e, como o próprio título menciona, a educação, à época, podia ser entendida como privilégio de poucos.

Na mesma época, Freire (1957), em sua obra *Educação e atualidade brasileira*, já considerava a precariedade em relação ao acesso e à permanência de alunos nas escolas do país.

Cury (2005, p. 11) afirma que o direito à educação, “[...] enquanto direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo de forças sociais em conflito”.

Apesar do reconhecimento da situação em relação à educação no país, em especial, quanto à necessidade de educação para todos, este direito foi, aos poucos, sendo construído, através de leis. Contudo, de fato, a efetivação deste direito não acompanhou a mesma dinâmica das normas expressas, sendo que no século XXI, ainda, contamos com a não efetivação integral deste direito na educação básica.

Em relação ao direito à instrução, Bobbio (1992, p.75) afirma que

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução... [...]. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado da natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado da natureza porque não emergira na sociedade da época.

Monteiro (2015, p. 14), a esse respeito, afirma que “[...] o direito à educação é reconhecidamente prioritário. O seu primado é uma ideia recorrente nas fontes clássicas do pensamento pedagógico” e:

[...] esta prioridade do direito à educação é reconhecida pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos e pela jurisprudência internacional e nacional [...] foi redescoberta durante a última década do século XX e o direito à educação ganhou inédita visibilidade na Agenda Internacional, como testemunham numerosas conferências, declarações, programas de ação [...], dentre outros.

O direito à educação no país ainda se constitui em objeto de pesquisa e reflexão por legisladores, educadores e pesquisadores em geral. Para tanto, tal abordagem necessita da revisão de determinantes de ordem política, histórica, social e econômica que induziram proposições legais, ao longo da história, as quais formataram um cenário educacional pautado, desde o início, no privilégio à elite, no cuidado com a educação superior, em detrimento ao ensino das primeiras letras, desprovido cidadãos e cidadãs da aquisição de um direito que vai além da apreensão de conhecimentos, mas, sim, que se proponha à formação para uma vida

cidadã, pautada em conhecimentos, valores e atitudes.

Apesar das Constituições Federais do Brasil, desde 1824, trazerem à tona a educação, o direito à educação, enquanto obrigatoriedade, surgiu na Constituição Federal do Brasil de 1934, em especial, para as 4 (quatro) primeiras séries do então denominado curso primário e, posteriormente, foi sendo complementado no decorrer do tempo, por meio de atos legais, em especial das Constituições Federais do Brasil e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, esse direito legal não foi conquistado por todos. Muitos homens e mulheres não usufruíram desse direito legal, como demonstram as estatísticas. Medidas legais foram tomadas, contudo ainda temos no Brasil uma parcela significativa de analfabetos, como verificamos na tabela 1.

Ano	1920	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2011	2012	2013
%	64	55,9	50,5	39,6	33,6	25,5	19,4	13,6	8,6	8,7	8,5

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade (1920 a 2013)

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil (1920, v. IV, 4ª Parte-População) e IBGE, Censo Demográfico (1940 a 2013).

A tabela 1 expressa, no decorrer de décadas, a situação do analfabetismo no país, demonstrando a ausência da efetivação do direito de todos à educação, bem como uma desigualdade gerada pelo não acesso à educação formal, promovendo uma geração de excluídos não só do sistema educacional, mas também dos bens advindos da escolarização à época correta.

A exclusão total ou parcial, quer seja pela falta de acesso ou pela exclusão da escola, remete-nos ao princípio referente à igualdade entre homens e mulheres, proposto nos textos legais, tal como prevê o contido no Art. 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988, o qual expressa que

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...] (BRASIL, 1988).

Em relação à prioridade do direito à educação, enquanto componente fundamental para a vida, Monteiro (2015, p. 16, grifo nosso) afirma que:

Na realidade, sem perder de vista o princípio da individualidade e interdependência de todos os direitos humanos, **o direito à educação pode ser considerado como o mais fundamental para uma “vida humana”, uma vida com dignidade, liberdade, igualdade, responsabilidade, solidariedade e criatividade.** É a chave do motor do desenvolvimento compreendido na plenitude das suas dimensões individual, coletiva, cultural, política, econômica, ecológica.

“Chave” é um termo frequentemente utilizado para significar o valor primordial da educação.

Ainda, para Monteiro (2015, p. 17), em relação à prioridade do direito à educação, através deste direito é “[...] que se aprende, nomeadamente, que se tem direitos e como exercê-los, assim como a respeitar e a agir em favor dos direitos dos outros, condição da vitalidade da democracia e da paz social”. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que “[...] o direito à educação é o maior poder e a maior responsabilidade do mundo, porque o mundo é feito pelos seres humanos e um ser humano é o seu rosto, o seu corpo, seu nome e tudo o que a sua educação gerar de si [...]”.

Paralelo ao direito à educação no país, determinadas leis incluíram a modalidade de educação de jovens e adultos, objetivando o atendimento aos que não puderam usufruir desse direito legal à época adequada. Assim, observamos que a própria lei, ao incluir a educação de jovens e adultos, evidencia que o direito à educação não foi e não está sendo cumprido na íntegra.

A educação de jovens e adultos, ao longo da história, passou por várias denominações; tais como “madureza”, “ensino supletivo” e outros, sempre pautada por determinações legais, caracterizando esta modalidade de ensino através de cursos, exames e outros.

A educação de jovens e adultos no país se constitui, ainda, no século XXI, num tema relevante e de interesse social, histórico, educacional, político e econômico, pois tratar da educação de jovens e adultos é assumir que uma parcela significativa da população do país não teve acesso à educação formal ou teve uma participação restrita às séries iniciais do ensino fundamental, não chegando a concluí-lo.

Neste contexto, tornou-se comum ouvirmos ou pronunciarmos, com frequência, expressões como a necessidade pela busca da qualidade do ensino e outras; contudo entendemos que a qualidade só será atingida quando todos, crianças, adolescentes, jovens e adultos, tiverem garantido o acesso e a permanência necessária nas escolas. Assim sendo, acesso, permanência e qualidade na educação são inseparáveis. No entanto, a busca por uma educação de qualidade nos remete à necessidade de observarmos, não apenas o aparente, o tangível, mas também o que permeia todo esse contexto atual, repleto de diversas nuances e, dentre estas, destacamos uma que emerge dia a dia e traz consequências irreparáveis a homens e mulheres: a ausência da educação formal, na idade adequada.

2 | O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS PRESSUPOSTOS LEGAIS

A Constituição Federal do Brasil de 1988 expressa que a educação é direito de todos e que, de acordo com o inciso I do art. 208, alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009,

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), expressa que a educação é direito de todos e que, além da obrigatoriedade da educação básica, a mesma se constitui em “direito público e subjetivo”. Contudo observamos, através de pesquisas realizadas por institutos reconhecidos, que tanto o caráter da obrigatoriedade quanto da subjetividade não se realizam por completo e nos deparamos com uma desigualdade marcada por diferenças entre iguais.

A educação de jovens e adultos está contemplada nos artigos 37 e 38 da LDB/96, referindo-se à destinação desta modalidade de ensino e sua forma de execução, dentre outros. Assim temos o artigo 37 que diz: “[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Entendemos que o referido artigo reafirma a existência da EJA enquanto ação reparadora de um direito previsto, porém não exequível. Assim, muitos foram privados do direito à educação e, posteriormente, podem retornar nessa modalidade de ensino.

O § 1º do art. 37 da LDB/96 expressa que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

Contudo, a EJA tem sido desenvolvida, no decorrer do tempo, de forma a “recuperar o tempo perdido”, compactando os cursos e, conseqüentemente, minimizando os conteúdos neles trabalhados, conforme observamos no art. 38 da LDB/96:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Desta forma, constatamos que àqueles que não puderam usufruir do direito à educação à época adequada, ao retornarem à escolarização passam a frequentar

cursos de pequena duração; ou seja, de dois anos para as últimas séries do ensino fundamental e de um ano e seis meses, para o ensino médio. Mas esta não é a única opção, considerando que o aluno que retorna à escola, já se encontra em idade produtiva, há a opção de “exames”, os quais, independente de escolarização prévia, aferem o conhecimento e as habilidades dos alunos, inclusive os adquiridos “por meios informais”.

De acordo com o IBGE (2013), no ano de 2013, o país contava com 3.772.670 alunos matriculados na EJA; sendo 2.447.792, no ensino fundamental e 1.324.878, no ensino médio. Desta forma, entendemos que estes números, mais que um indicador quantitativo, expressam a história de vida de homens e mulheres que tiveram em comum a exclusão total ou parcial da educação formal, mesmo com a condição legal de que a educação é direito de todos.

Anterior à LDB/96, a educação de jovens e adultos, enquanto modalidade de educação no país, foi inserida em outras legislações federais, tal como a Lei Federal n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961), que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se constituindo na primeira lei federal que normatizou as diretrizes para a educação nacional e, posteriormente, a Lei Federal n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixava as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, a qual foi revogada a partir de 20 de dezembro de 1996, quando da promulgação da Lei Federal n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo que a referência a cursos regulares e exames na EJA já se fazia presente nessas leis.

Gadotti e Romão (2000, p. 42), através de uma citação referente a uma comunicação feita pelo senador Darcy Ribeiro, por ocasião da 29ª Reunião da SBPC, em São Paulo, demonstram o jogo de forças que se estabelecia entre os que defendiam a necessidade de uma educação obrigatória e gratuita aos destituídos desta, à época correta, e os que ousavam priorizar uma educação regular à época adequada, desconsiderando a educação para jovens e adultos. Assim, posicionou-se o senador Darcy Ribeiro:

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema verá que é obvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a seleção natural: Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não produção de analfabetos. Pegar, caçar (com cedilha) todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados, a fim de não mais produzir analfabetos. Porém, se escolarizasse a criança toda, e se o sistema continuasse matando os velhinhos analfabetos com que contamos (sic), aí pelo ano 2000 não teríamos um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão? (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 42).

Conforme Gadotti e Romão (2000, p. 42), este pronunciamento referia-se à posição do senador em relação ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em grande expansão à época. Contudo, entendemos que, em que pese o trabalho desenvolvido pelo Mobral, não há justificativa para o rigor do texto, segundo o qual aos que não tiveram seus direitos respeitados restava a espera do fim.

Haddad (2001, p. 111) destaca que, por ocasião do Congresso Brasileiro organizado pelo Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização, em 1990, num pronunciamento para 1.500 pessoas, dentre elas o professor Paulo Freire, novamente o senador Darcy Ribeiro retorna à tônica da exclusão deste segmento, quando diz aos presentes: “Deixem os velhinhos morrerem em paz!”, reafirmando, desta forma, sua opção pela prioridade do ensino regular às crianças, desconsiderando uma demanda considerável excluída da educação formal e necessitando de atendimento.

Aliado a este pensamento, Beisegel (2015, p. 12) destaca fragmento de uma declaração dada ao Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, em 11 de outubro de 1991, pelo professor José Goldemberg, então Ministro da Educação, que também expressava uma restrita preocupação com a população jovem e uma ausência de sensibilidade com o adulto não alfabetizado:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Jornal do Brasil, 23/08/1991).

Para complementar essa gama de ideias e expressões que, entendemos, contrariam o ideal de igualdade, solidariedade e equidade, Beisegel (2015, p. 12) também se reporta à entrevista dada à Revista Veja, em 23 de junho de 1993, por Sérgio Costa Ribeiro, o qual expressou que “[...] alfabetizar adultos é um suicídio econômico: um adulto que não sabe ler já se acostumou a essa situação [...]”.

Desta forma, entendemos que a educação de jovens e adultos não pode ser compreendida de forma isolada, como algo a parte, mas, sim, no conjunto de uma educação regular que sofre as interferências de um contexto que se estabelece aquém de uma educação formal regular, de direito e de fato.

Dessa forma, considerando o exposto, os textos legais que foram sendo construídos no decorrer do tempo e considerando também os dados relativos às taxas de analfabetismo e a média de anos de estudos no país, temos uma contradição que se estabelece: de um lado, temos os textos legais que conferem a obrigatoriedade da educação básica no país e o direito público e subjetivo nestes níveis de ensino, expressando o dever do Estado para com a educação básica, obrigatória; de outro,

temos os reconhecidos institutos de pesquisa que demonstram, nos dias atuais, a existência de um contingente de jovens e adultos não contemplados com a educação formal, de direito público e subjetivo.

Desta forma, parece-nos presente a existência de um texto legal que atribui o direito de todos à educação e, em sentido contrário, a elaboração de um texto real construído por aqueles que foram total ou parcialmente excluídos do sistema escolar, sendo, posteriormente, inseridos na educação de jovens e adultos. Enquanto análise e reflexão, no que se refere a esta modalidade de ensino, suas razões e consequências, destacamos um excerto do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, que teve como relator o professor Carlos Roberto Jamil Cury, o qual evidencia a EJA no atual contexto histórico, político, social e econômico:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000).

A expressão utilizada por Cury, relacionando a EJA a uma “dívida social”, remete-nos à necessidade de implementação de políticas públicas que reconheçam esse fato e suas consequências e efetivem ações que promovam não apenas a inclusão dos excluídos total ou parcialmente da educação formal, mas que possibilitem medidas que favoreçam o acesso e a permanência daqueles que, por diferentes razões, realimentam este ciclo e elevam a desigualdade entre iguais.

3 | O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DO REAL

Para subsidiar esse estudo, destacamos as taxas referentes à alfabetização e a média de anos de estudos referentes aos últimos anos, bem como agregamos fatores referentes às diferentes regiões do país, raça/cor e renda, demonstrando que, para além do aspecto quantitativo, tais fatores contribuem para com o acesso e a permanência de homens e mulheres na educação formal.

De acordo com o IBGE, em 2013, o país contava com uma taxa de 8,5% de pessoas analfabetas com mais de quinze anos de idade, o que equivalia a 13.000.000 de pessoas desprovidas de noções mínimas de escrita, leitura e pequenos cálculos; o que, em parte, contribui para com a não inserção destas no mercado de trabalho; bem como o acesso à cultura e outros bens.

No entanto, ao observamos a taxa de analfabetismo nas diferentes regiões do

país, a situação ganha contornos distintos, evidenciando diferenças que acarretam na população a ausência do direito à educação. Assim, temos na tabela 2 a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, no país e nas diferentes regiões, no período compreendido entre 2001 e 2013.

Brasil / regiões	2001	2007	2013
Brasil	87,6	89,9	91,5
Norte	88,8	88,6	90,5
Nordeste	75,7	80,0	83,1
Sudeste	92,5	94,2	95,2
Sul	92,9	94,5	95,4
Centro-Oeste	89,8	92,0	93,5

Tabela 2 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais – Brasil e regiões – 2001-2013

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação

A tabela 2 evidencia diferenças, não apenas em nível nacional como um todo, mas demonstra diferenças quanto à taxa de alfabetização nas diferentes regiões do país. Assim, podemos observar que as regiões Norte e Nordeste do país são as que possuem a menor taxa de alfabetização, em contraste com as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, o que nos leva a inferir que aspectos de ordem econômica, política e social corroboraram para com essa diferença.

Nesse contexto, o estado de Alagoas, em 2013, de acordo com dados fornecidos pelo IBGE, apresentou uma taxa de escolarização de 78,4% de pessoas de quinze anos ou mais de idade alfabetizadas. Isso demonstra que, nesse estado, 21,6% da população não teve acesso à educação e, por consequência, não foi contemplada com o direito à educação previsto legalmente.

Ao analisarmos a taxa de alfabetização de pessoas de quinze anos ou mais de idade, considerando o fator raça/cor, observamos que esse fator potencializa as diferenças, conforme segue na tabela 3.

Brasil	2001	2005	2009	2013
Branços	92,3	92,9	94,1	94,8
Pardos	81,3	85,4	86,7	87,9
Negros	81,9	84,3	86,5	88,6

Tabela 3 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade – Por raça/cor (em %) – Brasil e regiões – 2001-2013

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração todos pela educação

Os dados apresentados na tabela 3 expressam que o fator raça/cor contribui para com as diferenças em relação à taxa de alfabetização da população brasileira, fato este que nos remete a rever o princípio referente à igualdade de todos perante

a lei, sendo que, em que pese a igualdade de todos em relação à legislação, a diferença entre os iguais vai ganhando contornos que agregam fatores e, dentre eles, o da cor da pele. Algo que parece incomum num contexto em que a ciência evolui velozmente; porém, o desenvolvimento não compartilha dessas nuances que atingem homens e mulheres e aumentam a distância entre iguais; distância esta provocada até pelo tom da pele.

Ainda em relação aos fatores que incidem na taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais de idade, encontramos outro que acompanha homens e mulheres no dia a dia de suas vidas. Assim, temos na tabela 4 a taxa de escolarização relacionada à renda obtida pela população.

Brasil	2001	2005	2009	2013
25% mais ricos	98,0	97,9	97,9	98,0
25% mais pobres	76,6	80,8	84,0	86,9

Tabela 4 – Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Por renda (em %) – Brasil – 2001-2013

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos pela Educação

Assim, constatamos que a relação entre a taxa de alfabetização de pessoas de 5 anos ou mais de idade e renda obtida contribuem para com o estabelecimento de diferenças. Tal como os já citados fatores que incidem nas diferentes regiões e o fator referente à raça/cor, deparamo-nos com o fator “renda” que atinge grande parte da população e que expressa um referencial assustador quando observado em relação à alfabetização da população brasileira.

Conforme consta da tabela 4, enquanto na população pertencente aos 25% dos mais ricos a taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi de 98% em 2013, na população pertencente aos 25% mais pobres, a referida taxa foi de 86,9%. Desta forma, um percentual de 11,1% se traduz num fosso entre ricos e pobres, no quesito alfabetização.

Nesse quadro tão desfavorável para a educação no país, o qual revela, para além do não cumprimento do direito de todos a educação, um acréscimo de fatores que solidificam esse processo de exclusão da educação formal, reconhecemos, também, um outro fator que se agrega aos demais e que se constitui no abandono da educação formal. Neste caso, posterior ao acesso, muitos abandonam a escola precocemente, sendo este fato observado quando da análise da escolaridade média da população brasileira.

Brasil/região	1995	2001	2007	2013
Brasil	6,6	7,7	9,0	9,9
Norte	6,6	7,4	8,2	9,2
Nordeste	5,1	6,2	7,8	9,0
Sudeste	7,4	8,5	9,8	10,4
Sul	7,2	8,4	9,6	10,3
Centro-Oeste	6,7	7,8	9,2	10,3

Tabela 5 – Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade – Em anos de estudo – Brasil e regiões – 1995-2013

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação

Os dados apresentados na tabela 5 demonstram que, apesar da escolaridade da população brasileira, na faixa etária de 18 a 29 anos, ter aumentado no decorrer dos anos, ainda não temos uma parte significativa da população, numa faixa etária produtiva, que tenha usufruído da educação básica. Os dados demonstram, também, que as regiões Norte e Nordeste do país são as que possuem uma população com menos anos de estudo, em contraste com as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, o que nos leva a inferir que aspectos de ordem econômica, política e social, colaboraram para com essas diferenças.

Desta forma, estes dados comprovam que o direito à educação não se concretiza, de fato, e que uma significativa parcela de crianças, adolescentes, jovens e adultos, são excluídos total ou parcialmente da educação formal, a qual tem sido construída, ao longo da história, em bases legais, porém não se materializa nos portadores deste direito. Os textos legais que expressam um direito de todos à educação, quando analisados e confrontados com a realidade, com a sua efetivação, demonstram que os mesmos não estão em consonância com o real, acarretando, assim, a ausência de direito real em relação à educação formal.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando esse descompasso entre o direito dos todos à educação, expresso legalmente, e os dados que revelam a não efetivação, por completo, deste direito, entendemos que parte daqueles que não usufruíram da educação formal à época adequada retornaram e, ainda, retornam à escola, a fim de suprir a escolarização não vivenciada, no tempo correspondente, sendo que esse retorno se dá via educação

de jovens e adultos.

Nesse contexto, a educação de jovens e adultos não pode ser observada de forma isolada, como algo a parte, mas, sim, no conjunto de uma educação regular que sofre as interferências que se estabelecem ao longo da história, não concretizando o direito de todos à educação. Assim, a educação de jovens e adultos se constrói e ganha contornos na medida em que o direito de todos à educação se materializa lentamente.

A urgência na elaboração e implementação de políticas públicas referentes ao acesso e à permanência de alunos na educação formal, aliado à conscientização de que a educação é direito de todos e não de alguns, são determinantes não apenas para a minimização do analfabetismo no país, mas, acima de tudo, para o usufruto da vida cidadã.

REFERÊNCIAS

BEISEGEL. C. R. *Algumas lições do passado*. Aperfeiçoamento em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social. Módulo 2 – Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. COMFOR-INIFESP-USP. São Paulo, 2015.

BOBBIO. N. *A Era dos Direitos*. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Brasília, DF, 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Emenda Constitucional nº 59, de 2009*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. IBGE. Pnad. *Síntese dos Indicadores Sociais 2000-2013*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Lei Federal nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Lei Federal nº 5.692/71, de 15 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases do 1º e 2º Grau. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 11/2000*. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CURY. C.R. *Os Fora de Série na Escola*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVOREÇAM O PENSAR CIENTÍFICO DA CRIANÇA E O REPENSAR DA AÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 12/11/2019

Rosângela Duarte

UFRR, PPGEDUC, Boa Vista – RR
<http://lattes.cnpq.br/5519281704901697>

Elena Campo Fioretti

SEED, Boa Vista – RR
<http://lattes.cnpq.br/6237976015093280>

Ana Claudia Paula do Carmo

UFRR, Centro de Educação, Boa Vista - RR
<http://lattes.cnpq.br/4863622984301813>

RESUMO: A formação dos profissionais para a Educação Infantil ainda carece de reformulações, tanto na formação inicial como na continuada. Este estudo representa a primeira etapa para a construção de uma proposta de educação em ciências que entenda como a criança percebe seu ambiente e a si mesma, como constrói seu conhecimento, valorizando seus conhecimentos prévios e a realidade onde se encontra. Objetiva-se conhecer o trabalho voltado para a educação em ciências realizado pelos professores da Educação Infantil do município de Alto Alegre-RR. Objetivos específicos: investigar como os professores percebem as especificidades infantis e o “ser” criança; conhecer a formação dos professores na área das ciências, compreendendo como a mesma

afeta a sua prática; identificar e analisar os conhecimentos e interesses, as preocupações e atitudes dos professores a respeito da ciência e seu ensino; descrever a prática dos professores na perspectiva do pensar científico da criança, a partir de ações voltadas à educação em ciências. A metodologia aplicada de caráter exploratório buscou conhecer a atuação docente no que se refere ao ensino de ciências, bem como primeiro estudo voltado para traçar um diagnóstico. Para questões evidenciadas na exploração, os dados obtidos foram observados, analisados e descritos, aclarando a realidade encontrada e vislumbrando novas perspectivas, caracterizando-se num estudo descritivo. Como pesquisa exploratória, os métodos qualitativos e quantitativos foram estratégicos para a coleta dos dados e discussões. O estudo possibilitou uma visão de como a educação em ciências com crianças de 1º. e 2º. períodos da Educação Infantil estava sendo desenvolvida, pela importância de se integrar às práticas pedagógicas temas científicos que estejam relacionados com os interesses, questionamentos e preocupações das crianças, o que permitiu concluir a necessidade de construir um projeto de educação em ciências, para a efetivação de práticas pedagógicas instigando o pensar científico de crianças pequenas.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial;

formação continuada; pensar científico; criança.

EDUCATION IN SCIENCES IN CHILD EDUCATION: LIFTING PEDAGOGICAL PRACTICES THAT FACILITATE CHILD'S SCIENTIFIC THINKING AND TEACHING ACTION

ABSTRACT: The training of professionals for early childhood education still needs reformulation, both in initial and continuing education. This study represents the first stage for the construction of a science education proposal that understands how children perceive their environment and themselves, how they build their knowledge, valuing their previous knowledge and the reality in which they find themselves. The objective is to know the work focused on science education carried out by teachers of kindergarten in Alto Alegre-RR. Specific Objectives: To investigate how teachers perceive child specificities and the “being” child; know the formation of teachers in the science area, understanding how it affects their practice; identify and analyze teachers’ knowledge and interests, concerns and attitudes about science and its teaching; describe the practice of teachers from the perspective of the child’s scientific thinking, based on actions aimed at science education. The applied exploratory methodology sought to know the teaching performance with regard to science teaching, as well as the first study aimed at drawing a diagnosis. For questions highlighted in the exploration, the obtained data were observed, analyzed and described, clarifying the reality found and glimpsing new perspectives, characterizing in a descriptive study. As exploratory research, qualitative and quantitative methods were strategic for data collection and discussion. The study provided insight into how science education with first graders and 2nd. Early Childhood Education was being developed, due to the importance of integrating into scientific practices scientific themes that are related to the interests, questions and concerns of children, which allowed us to conclude the need to build a science education project for the realization of pedagogical practices instigating the scientific thinking of young children.

KEYWORDS: Initial formation; continuing education; scientific thinking; child.

1 | INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais para a Educação Infantil ainda carece de reformulações, de adequações – tanto no que diz respeito à formação inicial como à formação continuada – que permitam tratar, de forma apropriada, as especificidades deste nível de ensino. A formação continuada pode contribuir para o processo de enriquecimento e fortalecimento do professor da Educação Infantil, quando se entende que o processo formativo se fundamenta em uma constante práxis, ação e reflexão, que leva a uma transformação da realidade e a uma autotransformação. É mister que os profissionais para a Educação Infantil recebam uma formação que os prepare para realizar, adequadamente, o atendimento aos pequenos, ao considerar, valorizar e respeitar suas características peculiares.

A partir deste contexto realizamos uma pesquisa diagnóstica, no ano de 2016, votada para a educação em ciências na Educação Infantil, considerando a prática pedagógica dos professores que atuam com crianças pequenas. A pesquisa foi realizada no município de Alto Alegre, Estado de Roraima, pelo fato de o Núcleo de Pesquisa Criança, Educação e Arte – CrEAR, pertencente ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Roraima já encontrar-se, há pelo menos três anos, desenvolvendo ações de pesquisas, com atividades de intervenção nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil no referido município.

Os desdobramentos dessas intervenções estabeleceram uma relação de cooperação entre esse Núcleo CrEAR e a Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre e, com isso, os projetos foram direcionados a atender as expectativas da gestão educacional daquele município, com o intuito de responder aos objetivos traçados pelas pesquisadoras, bem como propiciar que novas metodologias fossem sugeridas para as práticas docentes, numa perspectiva de formação continuada.

Tal interação culminou com a publicação da Coleção Brincadeira de Criança, enquanto produto de pesquisa anteriormente realizada e, com a celebração de Acordo de Cooperação Técnica, Científica e Acadêmica entre a Universidade Federal de Roraima, por intermédio do Núcleo CrEAR e o Município de Alto Alegre – Secretaria Municipal de Educação. Este projeto a que nos reportamos foi parte integrante do Plano de Atividades do Primeiro Termo Aditivo do Acordo de Cooperação referido.

É preciso entender que a infância é uma etapa da vida, rica em atividades e em descobertas, onde o professor precisa perceber e compreender as especificidades infantis. O professor em sua prática pedagógica, quando integra experiências científicas com as demais áreas do currículo, possibilita à criança um aumento de seu desempenho mental, pois há o desenvolvimento de conexões, de formas diferentes de compreender e perceber o mundo, sofisticando as vias neurológicas.

Os professores, no papel de mediadores, proporcionam condições para que os alunos possam construir conhecimentos, mediante a interação com o meio natural, social e cultural, atingindo um nível de consciência dessa realidade, no sentido de transformá-la. Assim, a intervenção intencional do professor é de grande importância, porque é ele que organiza espaços, tempos, ações, relações pessoais e situações propícias às atividades infantis, com a finalidade de fazer com que as crianças construam conhecimentos de forma coletiva, nesse ambiente educacional.

Como referência para a elaboração dessa pesquisa foram consideradas publicações pertinentes à formação de professores da Educação Infantil que apontam para a importância de estudos e possibilidades de avançar na constituição de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças nesse nível de ensino, a partir de uma formação que considere o professor mediador desse processo. Assim a pesquisa objetivou diagnosticar a realidade de

trabalho realizado pelos professores da Educação Infantil. Consideramos ser esta a primeira etapa para a construção de uma proposta de educação em ciências que possibilite entender como a criança percebe seu ambiente e a si mesma, como pensa, como constrói seu conhecimento, valorizando seus conhecimentos prévios e a realidade histórico-cultural em que está inserida.

2 | JUSTIFICATIVA

O documento intitulado Educação em Ciências no Brasil, organizado por Simon Schwartzman e Micheline Christophe, a partir da solicitação da Academia Brasileira de Ciências, traz um levantamento sucinto do que foi realizado por essa Academia, bem como outros projetos de educação em ciências existentes no Brasil, “[...] à luz da literatura internacional especializada de visitas, consultas, contatos e observação do trabalho dos principais projetos de educação infantil de ciências no país [...]”, onde faz sugestões e recomendações visando contribuir para que iniciativas nesta área possam ser desenvolvidas (s/d, p.4).

O referido documento conclui que, apesar do aumento significativo da produção científica acadêmica no Brasil, muito precisa avançar nos estudos e iniciativas referentes à educação em ciências para crianças. Entende que os professores precisam receber acompanhamento de forma mais sistemática e apoio para que seja possível identificar se estão seguindo as práticas recomendadas pelos programas e, se há, por parte dos alunos, o desenvolvimento de conhecimentos e de atitudes em relação à educação em ciências.

O termo “educação em ciências” é apresentado como a transmissão de

[...] conhecimentos gerais a ciência e a tecnologia como fenômenos sociais e econômicos até a formação com conteúdo específicos de determinadas disciplinas, passando pelo o que se costuma denominar de ‘atitude’ ou ‘método científico’ de uma maneira geral; e desde a educação inicial até a educação superior de alto nível (s/d, p.4).

Nessa perspectiva envolve a educação em ciências para crianças pequenas, considerando para isso o entendimento de que a criança é ativa, criativa e sujeito de suas aprendizagens e desenvolvimento, como alguém que tem voz e importância social. Deste modo, a inclusão da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, nas discussões que atualmente são realizadas na pesquisa educacional e nas políticas públicas, tem sua relevância atrelada à consolidação de saberes referentes a esse nível de ensino, possibilitando um olhar mais atento e crítico sobre as questões relacionais a ele, especialmente sobre a formação de professores. A valorização do conhecimento e dos saberes da prática docente, somada aos estudos,

às teorias, permitem questionar a própria prática, podendo, desta forma, levar a mudanças significativas que, efetivamente, integrem a teoria à prática. Desta forma, diminui a distância entre aquilo que se aprende e aquilo que de fato é necessário aprender, contribuindo para lidar com as grandes dificuldades presentes na realidade educacional brasileira.

O grande desafio para a Educação Infantil é a inclusão das crianças em uma proposta pedagógica que considere e contemple a diversidade sociocultural das mesmas e que permita “[...] tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à aplicação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (DCNEI, 2010, p. 17). O trabalho em instituições infantis deve se caracterizar pela organização intencional de atividades amplas e diversificadas, que envolvam as diferentes áreas do conhecimento e das diversas possibilidades expressivas da criança.

Neste processo, a intervenção intencional do adulto que cuida e educa a criança da Educação Infantil tem importância fundamental: cabe a ele, professor, organizar as atividades que possam contribuir para que os pequenos aprendam aqueles conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história. Disso decorre a necessidade de uma formação de professores que contemple a criança não como sujeito universal, único e a-histórico, mas como alguém que aprende nas relações significativas que estabelece com as outras pessoas (adultos e outras crianças) nas atividades que realiza. Assim, os professores precisam:

[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2010, p. 12)

Integrando possibilidade para que o ambiente educativo ofereça às crianças experiências instigantes, acabamos por alimentar sua capacidade natural e humana de conhecer e, se esta ação educativa for realizada com sensibilidade, valorizando seus interesses, sua natureza e suas necessidades, carregamos nessa vivência de afeto, que é um dos importantes componentes do conhecimento e da aprendizagem (HARLAN; RIVKIN, 2002). O desejo natural do ser humano em conhecer e compreender o mundo nos permite, criteriosamente, organizar coletas, testar possibilidades e partilhar informações, que nos leva a definição de ciência. Esta deriva da palavra latina *scire*, “[...] que significa conhecer” (HARLAN; RIVKIN, 2002, p.22).

A partir do entendimento das especificidades infantis, “[...] ao integrarmos experiências científicas com outras áreas do currículo, ajudamos as crianças a aumentarem seu desempenho mental[...]”, uma vez que há o enriquecimento de

várias conexões e relações de estilos diferentes de entendimento, associação e aplicação de informações, favorecendo, assim, a retenção de conceitos, já que as vias neurológicas se tornam mais sofisticadas (HARLAN; RIVKIN, 2002, p.28).

Essa pesquisa mostrou-se relevante em todo o seu processo pois possibilitou uma visão geral de como a educação em ciências com crianças de 1º. e 2º. Períodos da Educação Infantil do município de Alto Alegre estava sendo desenvolvida, pois entendemos a importância de se integrar às práticas pedagógicas temas científicos que estejam relacionados com os interesses, questionamentos e preocupações das crianças. Outro aspecto relevante foi, a partir da pesquisa, construir um projeto de educação em ciências para crianças, para que fosse utilizado na efetivação de práticas pedagógicas instigando o pensar científico de crianças pequenas.

Conhecer o trabalho voltado para a educação em ciências realizado pelos professores das escolas da Educação Infantil do município de Alto Alegre, Roraima, foi o objetivo geral da pesquisa, tendo como objetivos específicos: investigar como os professores percebem as especificidades infantis e suas visões sobre o “ser” criança; conhecer a formação recebida pelos professores da área das ciências, buscando compreender de que maneira essa formação afeta a sua prática; identificar os conhecimentos e os interesses dos professores da Educação Infantil no que diz respeito à ciência; analisar as preocupações e atitudes dos professores da Educação Infantil frente o ensino de ciências; descrever a prática dos professores de educação infantil na perspectiva do pensar científico da criança, a partir de ações voltadas à educação em ciências.

Desta forma, buscamos conhecer como se dá a organização de tempos, espaços e atividades que orientem experiências e aprendizagens científicas de crianças pequenas com base no respeito e valorização de suas peculiaridades e características, entendendo, ainda, que é importante considerar que “A universidade é um espaço importante, mas de forma alguma podemos descartar a importância dos outros campos, como por exemplo, a escola enquanto *locus* propício para a formação docente” (CALDERANO; MARTINS; MARQUES, 2012, p. 9) e para a construção de novas possibilidades de práticas pedagógicas.

2.1 O desenvolvimento da concepção de infância, de criança e de educação infantil no decorrer da história

Ariès (2006), nos relata que, na Idade Média, a criança não tinha respeitadas suas especificidades. Não havia, nessa época, um sentimento de infância. O cuidado como se pequenos se dava em seu período mais frágil, enquanto ainda dependiam dos adultos. Faz-se importante esclarecer que ao tratar do sentimento de infância, o autor refere-se à falta de consciência, à época, das particularidades infantis. As crianças aprendiam, a partir da convivência dos adultos, a ajuda-los na

realização de atividades. No fim do século XVII em diante, ocorre uma mudança na forma de perceber a criança e a época passa a substituir a aprendizagem direta, pelo convívio social, como o principal meio de educação. Assim, a criança deixa de ser misturada aos adultos e suas aprendizagens passam a acontecer em locais especificamente voltados para isso (ARIÈS, 2006). O sentimento de infância surge com a sociedade capitalista burguesa, para a qual, ao contrário do que ocorria na sociedade feudal, a criança passa a ser percebida como alguém que deve receber cuidados e escolarização.

Cabe mencionar que os termos criança e infância, por sua historicidade, são compreendidos de formas diferentes, por sociedades diferentes. É fundamental que consideremos que a criança se desenvolver na interação que estabelece em suas relações sociais. Relações estas que envolvem os aspectos: psicológico, social, cultural e histórico. Nos dias atuais, a criança passa a ser percebida como especial e com peculiares características, dignas de serem estudadas cientificamente. A construção do conceito de infância, a maternidade e o trabalho feminino são aspectos fundamentais e determinantes na história das instituições de Educação Infantil.

Esses fatores ligam-se ao processo de formação da sociedade capitalista, que desencadeou transformações sociais, a industrialização e a urbanização. A criação das instituições de Educação Infantil está diretamente ligada às transformações nas formas de organização social e uma concepção assistencialista, que tem por trás um caráter discriminatório, que dá origem à educação compensatória.

No Brasil, a criação das instituições pré-escolares é resultado de interesses jurídicos, políticos, pedagógicos, empresariais, médicos, religiosos, e teve influência norte-americana. No século XX, foram implantadas as primeiras instituições assistencialistas para o atendimento às crianças pequenas do nosso país (KUHLMANN, 1998). É importante que entendamos que as instituições de Educação Infantil não só foram pensadas como lugar de proteção das crianças, mas como espaço de educação em um ambiente coletivo. No contexto legal, a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, “[...] são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de Educação Infantil” (KRAMER, 2007, p.20), em prol das crianças brasileiras. A partir dos avanços é importante que os espaços destinados à Educação Infantil ofereçam condições para a efetivação de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem o “ser” criança, assim como uma formação que permita ao professor ampliar sua visão no que diz respeito às reais necessidades infantis.

2.2 Prática pedagógica e formação de professores: considerando as especificidades infantis e o ensino das ciências

As instituições infantis devem ter uma organização intencional de atividades amplas e diversificadas e que possibilitem a criança se expressar. A criança compreende o ambiente a seu modo, pela interação que estabelece com ele e, isso, segundo Harlan e Rivkin (2002) é uma ação natural.

Não há uma formação específica em ciências, especialmente na Educação Infantil, e para que o professor tenha condições de impulsionar a capacidade criativa e a curiosidade da criança, precisa conhecer bem os conteúdos relacionados aos temas científicos que está trabalhando, assim como uma formação que o possibilite identificar o nível de desenvolvimento do pensamento infantil para entender sua forma contextualizar o mundo. É preciso reconhecer que a aprendizagem da criança se inicia bem antes da aprendizagem escolar, pois existe uma história anterior a ser considerada. Ao tratar da formação de professores para o trabalho com crianças pequenas, Carmo (2009, p. 72) expõe:

[...] a formação de professores para atuar na Educação Infantil torna-se foco de discussões e debates necessários e as pesquisas nesta área ainda necessitam de avanços, já evidenciados nas leis, para uma transformação efetiva e consistente no que diz respeito ao papel do adulto educador, à formação do perfil que necessita ter o profissional da educação infantil. É preciso que a formação busque transformar o olhar sobre a infância, modificando a concepção de criança passiva, limitada e inconsistente.

Uma nova concepção de criança e de educação infantil leva a um novo fazer pedagógico, que considera as características peculiares da criança. Propostas pedagógicas devem visar não só ao desenvolvimento cognitivo, mas considerar também a função do afeto nesse processo, a vivência cotidiana na criança, aquilo que tenha significado e que faça sentido para ela. Ao compreender a criança como um sujeito histórico e concreto, modificamos nessa forma de perceber o trabalho do professor. Nessa mudança de concepção a respeito do processo educativo, entendemos a necessária humanização e valorização da criança. Isso implica entendê-la como um ser ativo que, ao vivenciar experiências com o outro, amplia cada vez mais, sua relação com o mundo, desenvolvendo suas qualidades especificamente humanas (VYGOTSKI, 2000).

As ideias e conhecimentos que a criança já possui, a partir de seu cotidiano, de suas experiências pessoais, devem ser valorizados, uma vez que contribuem [...] com o processo de apropriação pelos alunos de conceitos científicos, produção social acumulada historicamente” (MARTINS, 2006, p. 40). Por esse motivo, [é importante que as instituições de Educação Infantil elaborem uma proposta pedagógica que contribua com o fortalecimento das redes de significado da criança. Torna-se

indispensável, portanto, que tenham um maior planejamento das tarefas que vão ser realizadas pela criança, possibilitando a esta uma melhor compreensão da realidade que a envolve, das pessoas e de si mesma. De acordo com Carvalho e Gil-Perez (2006), a aprendizagem das ciências é facilitada quando o professor tem clareza de suas dificuldades, propondo ações coerentes que possam ter maior eficácia.

O professor precisa sentir-se inquieto, questionador, crítico, desprovido de seus pré-conceitos ou superstições. No processo de aprendizagem é importante que seja concretizada a teoria nas experiências práticas, nas vivências. De acordo com Duarte (2010), no ambiente de aprendizagem deve-se ter clareza de que a condição de humano se faz presente, assim o professor está sujeito a erro e acertos, mas não deve negligenciar o rigor metodológico necessário a qualquer ação educativa.

Enquanto sujeitos da história, o professor e o aluno estão inseridos no mundo e podem modifica-lo. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (FREIRE, 1996). E é essa consciência que se deve o fato de a educação ser reconhecida como um processo permanente.

A função docente e a preparação de professores com perfis que estejam adequados às características e particularidades da Educação Infantil são temas que necessariamente precisam estar presentes nas discussões de reformulação dos cursos de formação de professores, bem como nos processos de formação continuada. Nessa discussão inclui-se o envolvimento de crianças em processos de descobertas científicas, que lhes proporcione sensação de controle sobre o que lhes acontece, permitindo ainda, desenvolver percepção de previsibilidade. A partir da perspectiva de Harlan e Rivkin (2002, p. 37), para orientar crianças pequenas na descoberta das ciências fala que o professor precisa “[...] manter uma atmosfera de aconchego, aceitação e preocupação para com o outro em sala de aula, [...] atitude positiva em relação à ciência e a capacidade de desempenhar papéis de catalizador, consultor e facilitador [...]”.

Os professores que atuam com crianças da Educação Infantil necessitam, em um processo de formação continuada contextualizado e sustentado pelos fundamentos da educação científica, elaborar os conhecimentos que os permitam refletir sobre suas práticas e conceber o planejamento de atividades intencionais. Para o desenvolvimento das atividades educacionais no espaço escolar, os professores de crianças de 4 e 5 anos precisam planejar, organizar e avaliar o ambiente educativo, a fim de desenvolver projetos curriculares. Para tanto, devem saber sobre educação e sobre ciências, cujos conhecimentos são oportunizados por uma educação científica disposta na formação continuada para esse fim.

Mas, para que seja possível a aprendizagem, uma relação firme e segura entre a criança e o professor é fundamental. A aprendizagem melhor se dá quando a

criança percebe que há uma relação de interesse e preocupação pessoal por parte do professor. A atitude positiva do professor ao ensinar ciências e o reconhecimento dessa aprendizagem na vida dos alunos, permite o ensino além dos livros e textos, fortalecendo princípios que propiciem à criança a descoberta de conceitos científicos pela experimentação.

3 | METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos foram indicados para atender o objetivo geral da pesquisa que foi de conhecer o trabalho voltado para a educação em ciências realizado pelas professoras das escolas da Educação Infantil do município de Alto Alegre – RR. Desta forma para alcançar os objetivos específicos marcados como: investigar como os professores percebem as especificidades infantil e a visão que tem do “ser” criança. Conhecer qual a formação recebida pelos professores na área das ciências, buscando compreender de que maneira essa formação caracteriza a sua prática; identificar os conhecimentos e os interesses dos professores da Educação Infantil no que diz respeito à ciência; analisar as preocupações e atitudes dos professores da Educação Infantil frente o ensino de ciências; descrever a prática dos professores da Educação Infantil na perspectiva do pensar científico da criança, a partir de ações voltadas à educação em ciências.

Esta pesquisa tem caráter exploratório (GIL, 2016; LEITE, 2008; SEVERINO 2008; TRIVIÑOS, 2017), uma vez que busca conhecer a atuação dos docentes da Educação Infantil do município de Alto Alegre no que se refere ao ensino de ciências, bem como por ter sido o primeiro estudo voltado para traçar um diagnóstico a fim de levantar informações referentes ao objeto investigativo, mapeando as condições de como a situação se revela diante do problema suscitado, para compreender a situação encontrada e oportunizar outras investigações, ações de intervenção e medidas que proporcionem melhorias na atuação docente.

Para Gil (2002), a categoria de estudos exploratórios possibilita ao pesquisador ter maior familiaridade com o problema ou o fenômeno pesquisado, a fim de torná-lo mais explícito, ampliando o conhecimento do pesquisador sobre os fatos. Seu objetivo principal é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, proporcionando uma visão geral de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, procurando expor a realidade estudada e identificar potenciais dificuldades e resistências detectadas.

Para as questões evidenciadas na exploração, os dados obtidos foram observados, analisados e descritos, a fim de aclarar a realidade encontrada e vislumbrar novas perspectivas para o quadro identificado, caracterizando-se estudo de tipo descritivo. Por se tratar de pesquisa exploratória identificando os atores envolvidos no estudo e suas práticas em relação ao ensino de ciências, os métodos

qualitativos e quantitativos serão estratégicos para a coleta dos dados e suas discussões.

Dalfovo, Lana e Silveira (2008), a partir da posição de Diehl, apontam a pesquisa caracterizada pelo uso da quantificação, tanto na coleta dos dados quanto no tratamento das informações, utilizando técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, o que oferece uma maior margem de segurança; a pesquisa qualitativa, por sua vez. Descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades do indivíduo. A pesquisa qualitativa não se baseia em um contexto teórico e metodológico unificado, pois existe uma variedade de abordagens e métodos que vão caracterizar as discussões e a prática da pesquisa. Desta forma: “O ato de fazer pesquisa pressupõe, na abordagem qualitativa, lidar com aquilo que falta do nosso olhar e se completa com o olhar do outro que dela participa” (SANTOS, 2012, p. 89).

A pesquisa foi realizada em escolas de Educação Infantil, da zona urbana da cidade de Alto Alegre e obteve a coleta dos dados a partir da aplicação de questionários à Secretária municipal de educação, assim como aos professores que atuam nessa modalidade de ensino, no início do ano de 2016. A escolha do questionário se fez pertinente para esta pesquisa porque é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre determinado tema. A importância do questionário passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Os aspectos analisados podem ser de natureza social, econômica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Campos (2009), afirma que a pesquisa é uma atividade humana, pois universidades e centros de pesquisa estão inseridos na sociedade. Assim, é importante que uma investigação e reflexão crítica das questões relacionadas às pesquisas educacionais sejam realizadas para que melhor integrem à realidade das escolas e da vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Desta forma, a universidade ao ocupar os espaços escolares para a realização de suas pesquisas, precisa assumir o compromisso de retornar a esse ambiente com possibilidades de mudanças e transformações, fazer, assim, o caminho não só de ida, mas principalmente o de volta.

4 | O QUE A PESQUISA NOS REVELOU

Os dados foram obtidos por intermédio de dezessete participantes que preencheram o questionário. Desses, todas são do sexo feminino o que reitera a condição da presença preponderante da mulher na Educação Infantil. Com média de 39,19 anos de idade e com mais de doze anos dedicados à docência, sendo que desses 7,58 anos se referem a suas atuações na Educação Infantil, e mais de 88 % possuem Licenciatura em Pedagogia, além de pós-graduação (lato sensu) onde 76,47% alcançaram o aperfeiçoamento profissional em: Psicopedagogia (06 professoras); Gestão Escolar (02 professoras); Educação Especial (02 professoras); e, em Educação Infantil (03 professoras). Esses dados indicam que as professoras têm experiência na docência e considerável qualificação profissional.

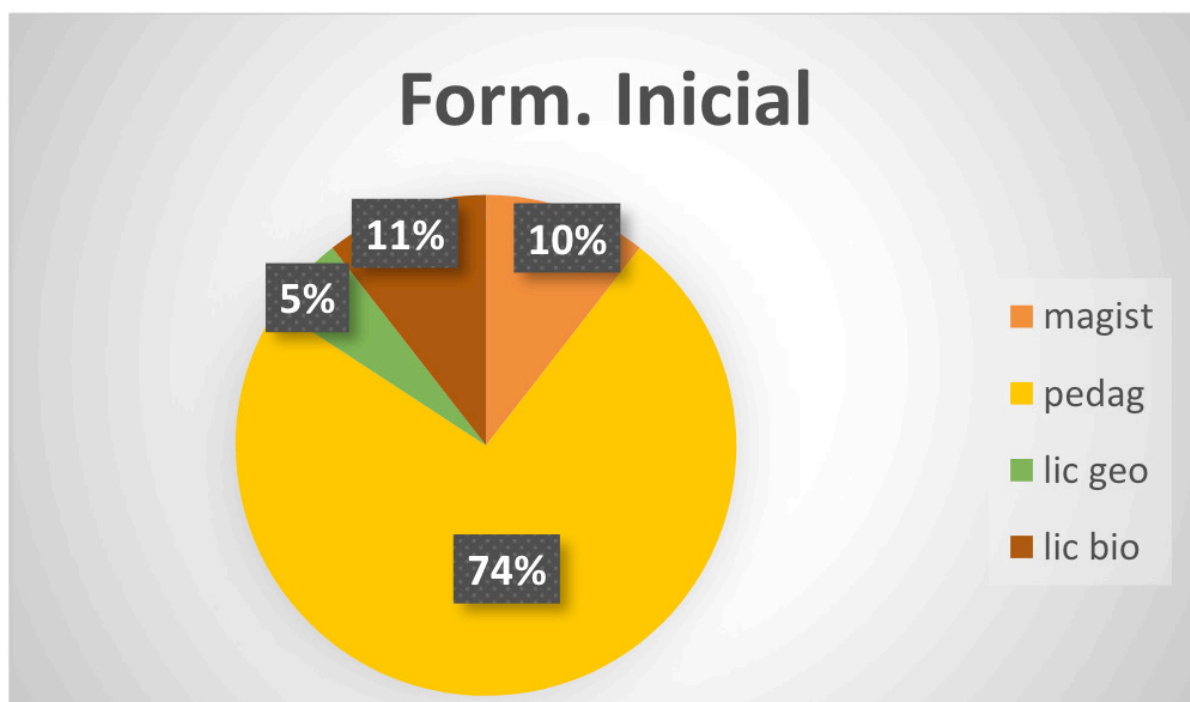


Gráfico 1 – Formação Inicial das Professoras

Outra informação extraída dos questionários refere-se ao tipo de contrato de trabalho que essas professoras participantes da pesquisa indicaram: das dezessete professoras, dezesseis são concursadas e uma atua com contrato temporário mediante processo seletivo. Essa condição assegura a permanência das docentes no exercício laboral, possibilitando a realização de propostas, programas e estudos voltados para as questões que buscamos compreender a partir deste diagnóstico. Das dezessete professoras participantes da pesquisa, 15 desenvolvem suas atividades nos níveis de creche/maternal, 1º. período e 2º. período, com apenas uma turma, o que assegura melhores condições de atendimento e atenção às crianças. Vale ressaltar que as turmas são compostas, em média, por vinte alunos.

Com essas informações extraídas das perguntas que nortearam o questionário

aplicado na pesquisa, pudemos identificar o perfil das professoras participantes, no que se refere a nível de escolaridade, tempo de serviço dedicado a ação docente e, em especial à docência na Educação Infantil, bem como as condições essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente, com as crianças tais como: tipo de contrato de serviço, número de alunos por sala de aula, nível escolar das crianças com quem trabalham, concluindo assim o primeiro bloco de perguntas.

O segundo bloco de perguntas, procuramos conhecer que concepção de criança essas professoras possuem e qual o sentido e significado que “ser criança” lhes trazem representação. Para isso, foram organizadas perguntas abertas de modo que pudessem se expressar livremente. A análise dos dados desse bloco seguiu as orientações da Análise de Conteúdo sugerido por Bardin (2016). Essa análise se refere a um conjunto de técnicas de análise de comunicação que serão discutidos a partir das respostas descritas, cuja classificação se deu mediante a frequência da presença de elementos significativos, estabelecidos em categorias que correspondem aos objetivos específicos da pesquisa.

Desse modo as respostas orientaram para a identificação das categorias: brincar, brincadeira, curiosidade, fantasia, inocência, proteção, pureza, liberdade, ter direitos e descobrir. O entendimento da maioria das professoras sobre o que é “ser criança” refere-se à categoria de “brincadeira”, cuja frequência se deu em 47,05% das respostas, seguida da categoria “curiosidade”, com 29,41% de frequência, perceptível nas falas tais como “*Ter curiosidade, fazer perguntas; ser transformador por meio de brincadeiras*”, ou quando informam: “*Ser transformada por meio de brincadeiras, curiosidade, fazer perguntas*”. A ideia romântica, de candura e frágil da criança aparece nas categorias identificadas tais como: fantasia, pureza com 17,64% de frequência cada uma delas, e ainda nas categorias: inocência, proteção, mas também na percepção da criança como um ser de direitos, todas essas categorias com 11,76% de frequência, presente nas falas das professoras: “*prova da inocência*”; “*ser puro, curioso e feliz*”; “*ter atenção de todos; proteção*”

Para algumas professoras a infância significa uma fase do desenvolvimento fisiológico. Porém a maioria das professoras demonstra compreender que a infância é a fase do brincar, com liberdade, da vivência no sentido de experimentar e compartilhar e, como sujeitos de direitos.

Segundo Vygotsky (1991), do ponto de desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas. Para o autor, a brincadeira revela na criança a imaginação, a imitação e a regra, as quais estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras. Podem aparecer, também, no desenho, como atividade lúdica.

Assim como Benjamin (1984), reconhecemos na fala dos professores que é

através do brincar que a criança se encontra com o mundo, percebe como ele é e dele recebe elementos importantes para a sua vida, desde os mais insignificantes hábitos, até fatores determinantes da cultura presente no seu contexto.

Em relação ao item destinado a conhecer os encaminhamentos das práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa, pudemos detectar que a escola onde essas professoras trabalham, possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) e que são destinadas em torno de duas horas por semana para o planejamento das atividades docentes. Outro dado apresentado foi que as professoras conhecem dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e que realizaram estudos nesse documento.

Diante dessa constatação, observamos que o conjunto de perguntas voltadas para conhecer como essas professoras compreendem o termo “ciências”, qual a possibilidade de desenvolver atividades do ensino de ciências na Educação Infantil e de como se estabelece o conhecimento científico na realização das atividades pedagógicas, podemos inferir que parte das professoras – 23, 52% compreendem o termo “ciências” como o estudo da natureza e dos seres vivos indicando, quando afirmam ser a *“Área do conhecimento que estuda os fenômenos naturais, sistema solar, seres vivos, etc.”*. Em relação ao ensino de ciências no ambiente escolar, as professoras compreendem que esse se dá no momento em que trabalham os conteúdos das ciências da natureza e que na Educação Infantil os primeiros conceitos científicos devem ser trabalhados. No quesito referente a existência de dificuldade nas aulas de ciências na Educação Infantil somente quatro professoras, com uma frequência de 23,52%, respondendo que há dificuldade em desenvolver essas aulas *“pelo fato da criança compreender alguns assuntos através do ver, do tocar e a nossa escola é carente de materiais”* ou *“ falta material didático e de estudos”* o que demonstra uma visão realista e não uma possibilidade a ser alcançada. As demais professoras informam que não há dificuldades em realizar pois *“o fenômeno da ciência está presente em quase todos os momentos do dia a dia”*, ou porque *“tudo ao redor é natureza e isso facilita a exposição do assunto”*.

Porém, ao tempo em que indicam que não há dificuldade em desenvolver a efetivação em educação em ciências na Educação Infantil, ao afirmarem que *“os alunos compreendem rápido”*, contraditoriamente informam que não é possível desenvolver uma proposta pedagógica com conteúdo científico porque *“como são crianças muito pequenas esses conteúdos são muito complexos para seu entendimento.”*, ou simplesmente quando informam que não possuem propostas pedagógica com essa perspectiva ou ainda não responderam, o que representa 41,17% das respostas.

Por outro lado, mesmo sem terem uma compreensão mais acurada de como desenvolver uma proposta pedagógica com conteúdo científico, conforme foi arguido

na pesquisa, 47,05% das professoras participantes da pesquisa informam que há como desenvolver esses conteúdos “*Através de projeto de pesquisa sobre o uso das plantas medicinais mais usadas pelas famílias dos alunos*” ou como “*Usar o conhecimento das crianças, através de confecção de cartazes. Pesquisas, jogos, recorte e colagem,...*” e também trabalhando conteúdos sobre “*os seres vivos no momento da rodinha; explicar e passar um vídeo; cópia de desenhos para pintar.*”, o que demonstra ainda procedimentos pedagógicos onde as crianças não atuam com liberdade criativa ou como protagonistas da produção do conhecimento. Dessas, 40% indicam que desenvolver propostas pedagógicas com conteúdo científico pode acontecer a partir das “*Ciências naturais; de metodologia específicas como conversas, leituras, músicas e vídeos. Uso de Livros, revistas, TV, computador; e explorando espaços: escola, horta, pátio, campo*” ou de forma mais clara “*Através de projeto de pesquisa para a feira de ciências: com trabalho de campo, levantamento de dados para análise, entrevistas etc*”, o que demonstra algum domínio para os procedimentos educativos a partir da educação científica com crianças da Educação Infantil.

Com base nas prerrogativas que descrevemos no decorrer este estudo, e de acordo com Albino (2012), a educação científica é indispensável ao exercício da cidadania, uma vez que implica que os cidadãos compreendam questões ambientais, médicas, econômicas, dentre outras, pois esses são temas presentes nas sociedades modernas e se apoiam em avanços científicos e tecnológicos cada vez mais complexos.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O corpo docente do município de Alto Alegre na sua grande maioria – somente uma professora tem a segunda licenciatura em Biologia, não possui formação específica em ciências, especialmente daqueles que atuam na Educação Infantil, objeto de nosso estudo. Para que o professor tenha condições de impulsionar a capacidade criativa e a curiosidade da criança, precisa conhecer bem todos os conteúdos relacionados aos temas que está trabalhando, planejar suas aulas na perspectiva da educação científica, assim como possuir formação de qualidade, que possibilite identificar o nível de desenvolvimento do pensamento infantil para entender sua forma de contextualizar o mundo. É preciso reconhecer que a aprendizagem da criança se inicia bem antes da aprendizagem escolar, pois existe uma história de vida anterior a ser considerada. Ao compreender a criança como um sujeito histórico e concreto, modificamos nossa forma de perceber o trabalho do professor com crianças pequenas.

A função docente e a preparação de professores com perfis que estejam

adequados às características e particularidades da Educação Infantil são preocupações constantes de pesquisadores de infância. Desta forma, faz-se necessário ampliar os debates e discussões acerca da formação inicial dos professores que atuarão com crianças pequenas, bem como nos processos de formação continuada, e nesse contexto inclui-se o envolvimento de crianças em descobertas científicas que proporcione uma percepção mais aguçada das questões do mundo que a cerca.

Para que haja aprendizagem, uma relação firme e segura entre a criança e o professor deve ser estabelecida, pois se dá uma aprendizagem melhor quando a criança percebe o interesse e preocupação pessoal por parte do professor.

Esta pesquisa nos trouxe elementos que permitiram conhecer se está e como está ocorrendo a educação em ciências com crianças da Educação Infantil do município de Alto Alegre. A partir do diagnóstico, nos sentimos motivadas para estimular a coordenação educacional para que pudéssemos iniciar um processo de formação continuada, na perspectiva da educação científica, para os professores da rede municipal de educação de Alto Alegre, com o objetivo de efetivar práticas que favoreçam o desenvolvimento do pensar científico de crianças na educação infantil, pois entendemos a importância de integrar práticas pedagógicas a temas científicos que tenham relação com os interesses, curiosidades e questionamentos das crianças.

Compreendemos o grande desafio que abraçamos, como uma oportunidade dada aos professores em executar uma proposta de educação em ciências que possibilitasse a organização de atividades científicas facilitadas por experiências instigadas pelo professor, encorajando as crianças a fazerem perguntas e a desenvolverem ideias, que considerasse o que a criança traz de conhecimento do mundo, sua curiosidade, integrando o trabalho às brincadeiras, em um ambiente preparado cuidadosamente.

As atividades da programadas para a formação continuada foram realizadas no decorrer de dezoito meses com a organização de grupos de estudos referentes a assuntos pertinentes aos objetivos da formação, oferta de cursos e oficinas para o desenvolvimento e aprimoramento de práticas pedagógicas e a organização de projetos a serem executados com as crianças, realização de seminários, semestralmente, com o intuito de exercitar, nas professoras, o hábito dos registros das atividades com relatos de experiências de caráter de textos científicos e o incentivo para a participação na Feira de Ciências de Alto Alegre onde destacamos ter sido o primeiro município em Roraima, a realizar uma feira envolvendo a Educação Infantil, o que se considera como inovador tendo em foco as especificidades regionais e, especialmente, a realidade local.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS; ACADEMIE DES SCIENCES. **Ensinar as ciências na escola: da educação infantil à quarta série.** Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) – USP, São Carlos, 2005.

ALBINO, Jocelia da Silva Ferreira. **Formação de educadores de infância e professores de 1º ciclo para a prática das ciências experimentais.** 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

CALDERANO, Maria da Assunção; MARTINS, Elita Betania de Andrade; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. Desafios e possibilidades do trabalho cooperado entre universidade e escola. In: _____. **Formação continuada e pesquisa colaborativa.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. **Para que serve a pesquisa em educação?** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr.2009. ISSN 0100-1574.

CARMO, Ana Claudia do. **A Formação de Professores de Educação Infantil Frente aos Avanços Legais e a Política de Educação Infantil no Município de Boa Vista/RR.** Manaus: UFAM, 2009.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p. 01-13, Sem II. 2008. ISSN 1980- 7031

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima.** – Porto Alegre, 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HARLAN, Jean D.; RIVKIN, Mary S. **Ciências na Educação Infantil: uma abordagem integrada.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1999, 340 p.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa (monografia, dissertações, teses e livros). Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: Algumas Considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 49-61.

SANTOS, Núbia Scharper. **A entrada no labirinto** – metáfora arquitetônica no movimento da pesquisa. Tese defendida em 2012, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escolhidas** 3. Madrid: Visor, 2000.

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: ELABORAÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PARASITOLOGIA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 05/11/2019

Thaís Gomes de Paula

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/9046001446456500>

RESUMO: Metodologias tradicionais, como aulas expositivas, ainda dominam o ensino de Ciências e Biologia na escola básica. Com isso as parcerias realizadas entre escolas e espaços dedicados à ampliação pública das ciências surgem como possibilidades pedagógicas para a educação científica dos educandos e para a formação docente. A formação do professor que problematize a natureza social e educativa desses espaços, além das contribuições que oferece para alfabetização e letramento científico, torna-se experiência formativa de grande valor para o exercício da docência. Este texto socializa o processo de planejamento e produção do recurso denominado “Caixa Interativa: O Parasito ao Alcance dos Olhos”. Promovendo a interatividade, este recurso busca favorecer o diálogo, trazendo-o através da quebra de barreiras entre o conhecimento popular e a produção científica brasileira acerca dos parasitos, bem como possibilitar a alfabetização e letramento científico e a

acessibilidade, na medida em que estimula o uso de diversos sentidos e disponibiliza informações em braile.

PALAVRAS-CHAVE: educação, espaço não escolar, divulgação científica, formação de professores, alfabetização e letramento científico

EDUCATION IN NON-SCHOOL SPACES: DEVELOPMENT OF A DIDACTIC RESOURCE FOR THE TEACHING OF PARASITOLOGY

ABSTRACT: Traditional methodologies, such as expository lectures, are still dominating the teaching of sciences and biology in early school. For this reason, associations formed between schools and spaces dedicated to the public maximization of sciences are born as pedagogical possibilities for both the scientific education of learners and the formation of teachers. A formation of teachers intent on problematizing the social and educational nature of those spaces not only contributes to the processes of alphabetization and science literacy, but also comes to be a formative experience of great value for the practice of teaching. The present paper socializes the process of planning and production of a resource named “Interactive Box: The Parasite Withing the Reach of the Eyes” (“*Caixa Interativa: O Parasito ao Alcance dos Olhos*”). By the means

of promoting interactivity, this tool aims to favor the dialogue, conceiving it from the break down of barriers which poses between popular knowledge and the brazilian scientific production concerning parasites, as well as to enable the alphabetization, scientific literacy and accessibility, since it stimulates the use of many physical senses and makes available information in braille.

KEYWORDS: education, non-school space, scientific publication, teacher's formation, alphabetization and scientific literacy

1 | INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras carece de recursos didáticos acessíveis para facilitá-lo. O ensino de Ciências e Biologia passa por inúmeras discussões sobre as metodologias utilizadas para realizá-lo, notando-se a grande presença de aulas expositivas. Sendo assim, um grande aliado desse processo é a utilização de espaços não escolares, como Museus, Jardins Botânicos, Centros de Ciências, Planetários, Zoológicos, Parques, dentre outros, que suprem de certa forma as necessidades de aproximação do saber popular ao saber científico, que é amplamente encontrado nesses estabelecimentos. Vieira (2005) et. al. evidencia em seu artigo a importância do investimento em espaços não formais de educação:

Os museus e centros de ciências estimulam a curiosidade dos visitantes. Esses espaços oferecem a oportunidade de suprir, ao menos em parte, algumas das carências da escola como a falta de laboratórios, recursos audiovisuais, entre outros, conhecidos por estimular o aprendizado. É importante, no entanto, uma análise mais profunda desses espaços e dos conteúdos neles presentes para um melhor aproveitamento escolar. (VIEIRA, 2005, et al, p. 21)

Marandino (2015) traz discussões importantes acerca da educação museal que pode ser atribuída a todos os espaços não escolares mencionados. Essa discussão permeia entre a possibilidade do docente executar atividades dentro de locais não escolares, que depende sempre das demandas e permissões desses espaços, mas que ao mesmo tempo concede a autonomia de execução, dando a liberdade de tornar o ensino tradicional aliado à educação em espaços fora do ambiente escolar, que muitas das vezes são os principais centros de divulgação científica em nosso país.

Dessa forma, a determinação de quais são os contextos de produção e reprodução do discurso pedagógico nos museus dependerá da autonomia relativa concedida às agências, nos diferentes níveis do sistema de produção e reprodução do conhecimento na sociedade, sendo que o discurso expositivo pode incluir, como parte de sua prática recontextualizadora, discursos da escola e de saberes técnicos, entre outros, a fim de tornar mais eficaz seu próprio discurso. (MARANDINO, 2015, p. 709)

A utilização de espaços não escolares no processo educacional permite ações de valorização do saber popular e dessa forma ensina a importância da preservação da sua própria história. A partir desse momento vê-se necessária a exploração desses ambientes, que são, além de acervo histórico, cultural e muitas vezes genético, para o amparo do saber que engloba também, dentre tantas outras coisas, os espécimes ali encontrados. Investir na educação não escolar é investir no saber democrático, através de inclusão social e da equiparação de papéis na sociedade. Nesses ambientes ocorre a habilitação de todos os visitantes, que chegam ao espaço através de visitas espontâneas da comunidade ou através de visitas agendadas por escolas. É nesse momento que os professores, alunos e civis se encontram na mesma posição de aprender. Dessa forma, trazer o conhecimento sobre esses espaços não escolares para a formação de professores se torna imprescindível, por possibilitar a melhor exploração desses recursos educacionais agregados ao trabalho docente.

Outra discussão importante é a de que os ambientes educacionais, sejam eles escolas ou espaços não escolares possuem a mesma função, que é a de desenvolver processos educativos. Porém, não executam a ensinagem da mesma forma, visto que são espaços com propostas diferentes para esses processos educativos, assim como diz Marandino (2000):

Sem dúvida, são muitos os desafios que se colocam para que a relação entre museu e escola possa estar fundamentada num trabalho de paciencia que respeite ambos os espaços em suas particularidades. Inicialmente é necessário assumir a existência de uma cultura escolar, com suas especificidades e, analogamente, admitir a existência de uma cultura museal. Cada uma dessas instituições sociais são fundamentais para a formação do cidadão, mas devem fazê-lo de forma diferenciada, a partir de suas próprias características, oferecendo assim a possibilidade de diferentes leituras da ciência e do mundo. (MARANDINO, 2000, p. 216)

As discussões trazidas por Marandino são pertinentes aos estudos de educação museal, mas também de todos os outros espaços não escolares, já que cada instituição possui um órgão que fomenta o ensino e, assim, desenvolve a própria identidade que se diferencia integralmente da identidade desenvolvida dentro das escolas. Essas particularidades somadas proporcionam a ampla compreensão de se ensinar Ciências e Biologia na modernidade.

Durante o último período da graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), realizado no primeiro semestre de 2019, foram cursadas as disciplinas de Reflexões Sobre a Atuação no Espaço Escolar II – Ensino de Biologia e Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia II, que têm o objetivo de trazer discussões acerca dos desafios enfrentados na profissão e das alternativas de ensino, apresentando espaços que aliados ao

ensino escolar, surgem como opção de cenário para a educação brasileira ser realizada, além de conhecer o cotidiano da instituição e problematizar os desafios enfrentados no trabalho de divulgar ciências. A partir disso, o estágio foi realizado no Centro de Ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora e teve como objetivo a observação desse espaço não escolar, acompanhamento de roteiros de visitação e visitas espontâneas nas áreas destinadas ao ensino de Biologia. Também foi realizada a produção de um recurso didático que atendesse algumas das demandas dessa instituição, que será apresentado neste trabalho.

2 | OBJETIVO GERAL

Pensando nas formas de atuação do professor dentro dos espaços não escolares, foi produzido um recurso didático chamado “Caixa Interativa: O Parasito ao Alcance dos Olhos”, cuja aplicação no Centro de Ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora, visa aproximar o público que frequenta o local da importância ecológica de parasitos encontrados no Brasil, aqui, neste caso o *Ascaris lumbricoides*. Além disso, ao aproximar o conhecimento científico a comunidade local, deve possibilitar a formação crítica e consciente de indivíduos. Outro objetivo é que esse trabalho possa abranger pessoas de diferentes classes sociais, faixas etárias e disposições físicas, sendo facilitador da alfabetização e letramento científico. Além disso, deve servir como material base de inspiração para outros docentes em graduação ou já formados, para que realizem os próprios materiais didáticos. Esse recurso foi utilizado para ensinar sobre parasitologia por demandas do espaço onde o estágio foi realizado. Porém, essa caixa é aplicável a qualquer área do ensino de ciências e biologia, além de poder ser aplicado em qualquer outro espaço destinado à educação, realizando as devidas adaptações.

3 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oferecer a comunidade local o acesso abrangente a informações que são amplamente difundidas apenas no meio acadêmico;
- Possibilitar a experiência de uma visita interativa, proporcionando o aprendizado sensorial e cognitivo;
- Diversificar as formas de aprendizado, através do uso de outras metodologias de ensino;
- Aproximar o saber popular do saber científico, aperfeiçoando as formas de divulgação científica;

- Incentivar o processo criativo autoral docente de recursos didáticos;
- Favorecer o aprendizado docente sobre transposição didática e seleção de conteúdo;
- Valorizar o processo criativo de quem explorar a caixa.

4 | METODOLOGIA

Foi elaborada uma caixa de madeira que reúne todo o material didático produzido. A confecção da caixa de madeira foi realizada por profissionais na oficina de marcenaria do Centro de Ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora. Elas possuem 35 cm de largura, 50 cm de comprimento e 15 cm de profundidade e uma tampa de correr. Após a confecção das caixas foi escolhida uma espécie de parasito mais comumente encontrado nos seres humanos e que é o tema principal da sua caixa.

Na tampa da caixa existe a descrição do seu conteúdo através de palavras do uso popular. Essa descrição foi construída a partir de entrevistas que foram realizadas com 10 pessoas que não participam do ambiente acadêmico, de diversas faixas etárias, levando o exemplar real para que elas o conhecessem, a fim de buscar o conhecimento prévio que as pessoas já possuem sobre o exemplar que ali está. A intenção dessa entrevista é acessar os diferentes saberes e focar cada vez menos na produção científica e acadêmica apenas para o ambiente acadêmico. A entrevista contou com 6 perguntas:

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua profissão?
4. Você conhece esse animal?
5. O que você sabe sobre ele?
6. Descreva com as suas palavras como você o vê.

Foram colocados os relatos, em forma de texto, reunindo todas as respostas da sétima pergunta da entrevista, para descrever o animal sem mencionar o seu nome e com isso aproximar a linguagem popular do público que irá explorar o recurso didático. Abaixo alguns trechos das entrevistas:

Primeira - Tereza, 78 anos

Qual é a sua profissão?

R: Aposentada

Você conhece esse animal?

R: Claro!

O que você sabe sobre ele?

R: Quando a gente era criança tinha que colocar a cabeça na bacia de leite pra sair tudo.

Descreva com as suas palavras como você o vê.

R: É clarinho e miúdo. Parece um barbante.

Segunda – Simone, 29 anos

Qual é a sua profissão?

R: Secretária

Você conhece esse animal?

R: Não

O que você sabe sobre ele?

R: Não sei nada

Descreva com as suas palavras como você o vê.

R: Parece uma minhoca branca né?

Terceira – Edson, 68 anos

Qual é a sua profissão?

R: Agricultor

Você conhece esse animal?

R: Conheço

O que você sabe sobre ele?

R: É um verme que dá muito na barriga

Descreva com as suas palavras como você o vê.

R: Parece uma cobrinha branca fininha

Após a abertura da caixa, na parte interna é possível observar uma ambientação com o local onde o espécime vive, através de pintura. Existe também esculturas em papel machê do exemplar descrito. Para a elaboração das esculturas de papel machê foram necessários materiais como cola branca, folhas de papel, jornais, liquidificador e água. Após cortar os papeis em pequenos pedaços, foram colocados no liquidificador e batidos acrescentando água ao longo do processo. Depois de batido,

foi disposto em um recipiente e acrescentado cola à massa de papel baltada e assim obteve-se o papel machê. As esculturas foram cobertas com papel machê e após a completa secagem foram cobertas com cerâmica fria. Além das esculturas, existem na caixa cartões informativos que explicam de forma acessível dados científicos importantes sobre aquele exemplar. Esses cartões possuem a escrita impressa em tinta, mas também em braile. Também existem recursos artísticos para que a pessoa que esteja utilizando a caixa possa participar da sua produção, como folhas brancas, lápis de cor e massinha de modelar. Todos os itens podem ser retirados da caixa e manipulados pelo visitante. A massinha de modelar deverá ser acompanhada da instrução de uso, para que o visitante possa modelar o exemplar existente na caixa da forma como ele preferir. Posteriormente, essa massinha modelada e também as outras intervenções que forem realizadas a partir dos recursos artísticos, serão expostas como participação dos visitantes no Centro de Ciências da UFJF. Também dentro da caixa deverá conter um exemplar real da espécie estudada, conservado em álcool, para que as pessoas possam ter contato próximo com o que acabaram de aprender.

5 | MATERIAIS

Sobre os materiais utilizados em cada parte do recurso didático, para a melhor compreensão, foram divididos em 3 categorias contidas na tabela a seguir:

CAIXAS DE MADEIRA	ESCULTURAS	CARTÕES INFORMATIVOS
MADEIRA	FOLHA DE PAPEL	FOLHA DE PAPEL
SERRA	JORNAL	IMPRESSORA
PREGOS	ÁGUA	PLÁSTICO
MARTELO	COLA BRANCA	TESOURA
RÉGUA	LIQUIDIFICADOR	
PLÁSTICO	CERÂMICA FRIA	
TINTA VERNIZ	FITA	
PINCEL	TESOURA	
FOLHA DE PAPEL		
IMPRESSORA		
PAPEL CREPOM		

Tabela 1 – Materiais utilizados para elaboração do recurso didático

Elaborado pela autora (2019)

Esses materiais foram utilizados para criar o protótipo da caixa. Grande parte deles pode ser substituída por outros materiais mais práticos e mais baratos de

serem utilizados, de acordo com a realidade do espaço em que for elaborado. Por exemplo, a caixa de madeira pode ser substituída por uma de papelão, as tintas podem ser produzidas de forma natural através do uso de cascas de frutas, dentre outros.



Imagem 1 – Interior da caixa com esculturas em papel machê, cartões informativos, recursos artísticos, exemplar conservado em álcool e ambientalização

Imagem do acervo pessoal da autora

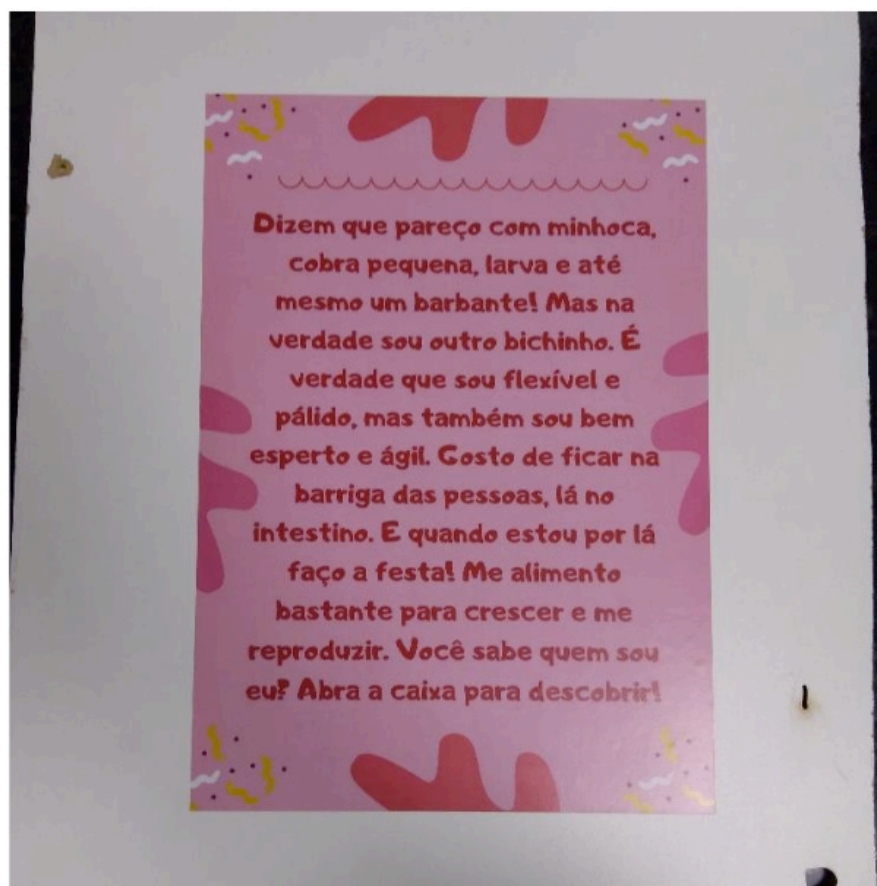


Imagem 2 – Vista externa da tampa da caixa

Imagem do acervo pessoal da autora

6 | RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS

O recurso didático produzido encontra-se no Centro de Ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora, para ser aplicado no roteiro intitulado “Que Bicho é Esse?”. Dessa forma, espera-se que os professores desenvolvam habilidades que valorizem o processo criativo, problematizem o processo de criação autoral de materiais didáticos, em especial a seleção de conteúdos e a transposição didática. É esperado também que a caixa seja utilizada não apenas em espaços não escolares, mas que ela seja levada e adaptada para o ambiente escolar e, assim, estimule os professores a traçarem estratégias de adequação dentro da sua realidade, para que ela seja propulsora do processo de ensino e aprendizagem. E os alunos e visitantes que explorarem a caixa possam conhecer, através de outras metodologias, temas importantes para a sua formação como indivíduos, estimulando a diferença na educação brasileira.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência contribui para a reflexão dos desafios de motivar e ensinar ciências para um público diverso, problematizar o processo de criação autoral de materiais didáticos, em especial a seleção de conteúdos e a transposição didática. Além disso, criar esse recurso didático foi uma experiência desafiadora e muito engrandecedora, porque possibilitou entender melhor que o professor é muito mais do que uma figura que transmite conteúdos. Foi possível perceber que o potencial de um professor é expansível, basta que ele possua as informações e as ferramentas necessárias para conhecer novas metodologias. Sendo assim, é de extrema importância que professores, ainda na graduação, sejam apresentados a espaços não escolares e estimulados a pensarem na atuação profissional nesses estabelecimentos. E que professores, já em exercício, sejam levados a refletirem sobre o trabalho docente, estimulando novas leituras e aprendizados no decorrer da profissão.

8 | AGRADECIMENTOS

À professora Mariana Cassab que proporcionou intensas reflexões acerca desse tema, aos funcionários do Centro de Ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora, que auxiliaram a conseguir recursos para a produção da caixa, bem como na sua fabricação, à professora Sthefane D’avila por ensinar e ajudar a elaborar as esculturas em papel machê e à professora Joseani Netto pelo apoio e pela revisão gramatical do texto.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. In: ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.

MARANDINO, M. **Análise sociológica da didática museal: os sujeitos pedagógicos e a dinâmica de constituição do discurso expositivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2015.

MARANDINO, M. **Museu e escola: parceiros na educação científica do cidadão. Reinventar a escola**, v. 3, p. 189-220, 2000.

QUEIROZ, R. M.; TEIXEIRA, H.G.; VELOSO, A.S.; TERÁN, A.F.; DE QUEIROZ, A.G. (2014). **A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências**. Revis.Amaz.Ens.Ciên., v. 4, n. 7, p. 12- 23, 2014.

VIEIRA, V; BIANCONI, M. L; DIAS, M. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências**. Cienc. Cult., ISSN 2317-6660, vol.57, n.4, p. 21-23, 2005.

EDUCAÇÃO EM QUÍMICA: O USO DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE SOLUÇÕES

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 08/11/2019

Josefa Vanessa dos Santos Araújo

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)
Cuité-PB

<http://lattes.cnpq.br/7227717477108873>

José Carlos Oliveira Santos

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)
Cuité-PB

<http://lattes.cnpq.br/1930225459216232>

Joabi Faustino Ferreira

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)
Cuité-PB

<http://lattes.cnpq.br/1960768830471123>

Vanderléia Fernanda dos Santos Araújo

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Campina Grande – PB

<http://lattes.cnpq.br/5548067807302119>

Victor Júnior Lima Félix

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Areia – PB

<http://lattes.cnpq.br/1620612258254873>

Breno do Nascimento Ferreira

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)
Cuité-PB

<http://lattes.cnpq.br/2490964412688818>

Rita de Cássia Limeira Santos

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)
Cuité-PB

<http://lattes.cnpq.br/3002839446370885>

Maria Gabriela da Costa Melo

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)
Cuité-PB

<http://lattes.cnpq.br/5000938329719837>

Tárcio Rocha Dantas

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)
Cuité-PB

<http://lattes.cnpq.br/9545388853225124>

Anamélia de Medeiros Dantas Raulino

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)
Cuité-PB

<http://lattes.cnpq.br/5858161812871081>

RESUMO: A Química é de grande relevância, pois é uma ciência que está inserida em diversos setores, sejam eles nas áreas industriais, farmacêuticas ou alimentícias. Mesmo assim, apesar da grande influência da Química na sociedade, os alunos ainda sentem bastante dificuldade em compreender essa disciplina e a consideram como uma das mais difíceis. Desse modo, sabendo da grande dificuldade

enfrentada pelos alunos em aprender química, em consequência do modo tradicional do ensino, como decorar fórmulas, resolver problemas matemáticos e aulas exaustivas de teoria, o objetivo desse estudo é utilizar a metodologia experimental da química para verificar o desempenho dos alunos sobre o conteúdo de Soluções. Sendo assim, para esse estudo foi elaborada uma sequência didática dividida em três dias, para um total de 5 aulas com 45 minutos/cada. Os sujeitos de estudo foram 30 alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma Escola Estadual localizada na cidade de Nova Floresta - PB. A utilização da sequência didática com predominância de aulas experimentais demonstrou uma melhora no desempenho dos alunos quanto ao assunto abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia Experimental, Ensino de Química, Soluções.

CHEMICAL EDUCATION: THE USE OF EXPERIMENTATION IN SOLUTION TEACHING

ABSTRACT: Chemistry is of great relevance because it is a science inserted in various sectors, be it industrial, pharmaceutical or food. Still, despite the great influence of chemistry on society, students still have a hard time understanding this discipline and consider it one of the most difficult. In this way, learn about the great difficulty students face in learning chemistry as a consequence of the traditional way of teaching, how to memorize formulas, solve mathematical problems and exhaustive theory classes, the aim of this study is to use the experimental chemistry methodology to verify the students' performance on the solutions content. Thus, for this study a didactic sequence was elaborated divided into three days, for a total of 5 classes with 45 minutes / each. The study subjects were 30 students of the 2nd grade of a high school of a State School located in the city of New Forest – PB. The use of the didactic sequence with predominance of experimental classes demonstrated an improvement in the students' performance regarding the subject approached.

KETWORDS: Experimental Methodology, Chemistry Teaching, Solutions.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente as numerosas e contínuas descobertas e novidades que acontecem no campo da ciência e da tecnologia têm contribuído para a reflexão a respeito de como será a nova escola, destinada a preparar as novas gerações para viver e atuar num mundo em constantes transformações. Que tipo de escola pretende-se organizar, a resposta a essa pergunta, sem deixar de ser complexa, pode ser enunciada de maneira simples: queremos a escola de que a sociedade necessita. Uma escola que seja responsável pelo cumprimento de seu papel, que seja dinâmica, capaz de envolver o aluno, e que seja centrada na aprendizagem e não no ensino (MARTINS, 2001).

Ao incentivar o ensino por meio de projetos interdisciplinares, as relações

entre conteúdos e áreas de conhecimento são efetivadas por meio de diferentes atividades a serem desenvolvidas. Projetos de ensino são propostas pedagógicas disciplinares ou interdisciplinares, compostas de atividades a serem executadas por alunos, sob a orientação do professor, destinadas a criar situações de aprendizagem, mais dinâmicas e efetivas, atreladas às preocupações da vida dos alunos pelo questionamento e pela reflexão, na perspectiva da construção do conhecimento e da formação para a cidadania e para o mundo do trabalho (NUNEZ; RAMALHO, 2004).

A Química é uma ciência de grande relevância para vários setores, sejam eles: farmacêuticos, alimentícios, industriais e entre outros. Dessa forma, devido a sua imensa importância ela é ensinada nas séries do Ensino Médio e, também, é considerada pelos alunos como uma disciplina difícil. Desse modo, sabendo da grande dificuldade enfrentada pelos alunos em aprender química, em consequência do modo tradicional do ensino, como decorar fórmulas, resolver problemas matemáticos e aulas exaustivas de teoria, é interessante utilizar outras metodologias que ajudem não apenas a mudar o termo de “Química é difícil”, mas também, motivar os alunos a gostarem mais da disciplina (SANTOS et al., 2017). Sendo assim, Ferreira *et al* (2010) destaca que a Química Experimental é um instrumento auxiliar da educação que contribui para formação de conceitos. Ou seja, fazendo a associação dos conceitos teóricos com a parte experimental da Química é possível ministrar uma aula mais dinâmica e prazerosa, de forma que os alunos possam aprender e compreender melhor os conteúdos ensinados.

Segundo Medeiros *et al* (2010) a metodologia empregada por professores não consegue fazer um paralelo entre as relações das teorias químicas com contextos científicos, sociais e tecnológicos. Por isso, ocasiona um certo desinteresse do aluno na disciplina, pois o docente não transmite de forma satisfatória toda a importância que se tem a essa área de conhecimento (SANTOS; SILVA, 2019).

As atividades experimentais incluem diversos recursos didáticos, como habilidades, pensamento crítico, o questionar, o investigar, o compreender. Através desses objetivos podemos observar a importância das atividades experimentais na formação do estudante. Neste sentido, de acordo com Oliveira (2012), “a experimentação no ensino de Química tem sido defendida por diversos autores, pois constitui um recurso pedagógico importante que pode auxiliar na construção de conceito”. Não só em conceito científico, mas também para a construção do ser crítico e consciente.

A integração teoria e prática poderá proporcionar uma visão mais ampla dos conceitos construído socialmente, mostrando assim, que não existe um meio universal para solução de todos os problemas, mas uma atividade dinâmica, interativa, uma constante construção do conhecimento. Em busca de uma aprendizagem mais simples e significativa (SILVA et al., 2016).

Para a realização das práticas experimentais, são observadas condições adversas nos laboratórios, como falta de materiais necessários, como: vidrarias, reagentes ou devido ao grande número de alunos (SANTOS et al., 2016). Mesmo com situações adversas é possível seguir o modelo alternativo, como atividades experimentais de baixo custo, materiais esses encontrados em casa. Fazendo assim uma interligação do teórico-experimental ao cotidiano de cada aluno. Ainda segundo GUIMARÃES (2009) “A experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação”. A prática experimental tem como objetivo maior, facilitar a compreensão dos alunos, de uma forma mais dinâmica e lúdica.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é verificar a eficiência da parte experimental da química na aprendizagem dos alunos, sobre o conteúdo de Soluções, numa turma da 2ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rolderick de Oliveira.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo consistiu de uma pesquisa quanti-qualitativa de natureza estruturada, realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rolderick de Oliveira, localizada na cidade de Nova Floresta – PB. Os sujeitos de estudo foram 30 (trinta) alunos da 2ª série do Ensino Médio. Para a realização dessa pesquisa elaboramos uma sequência didática dividida em 3 dias, totalizando 5 aulas de 45 minutos/cada. As atividades foram distribuídas da seguinte forma:

- Dia 1: foi realizada uma aula (45 min) de levantamento das concepções prévias dos alunos sobre o tema Soluções, bem como, feita a exposição do que vinha a ser soluções e seus principais conceitos.
- Dia 2: foi aplicado um questionário contendo 6 questões subjetivas sobre o tema da sequência, no qual os estudantes juntaram-se em dupla para respondê-lo. A atividade realizada durou duas aulas (90 min).
- Dia 3: no primeiro momento da aula aplicamos alguns experimentos, onde realizamos juntamente com os alunos o preparo e a diluição de uma solução de Sulfato de Cobre (CuSO_4). Na segunda parte reaplicamos o questionário aplicado na aula anterior (dia 2), e pedimos que eles respondessem com a mesma dupla.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As atividades experimentais ocorreram na própria sala de aula com participação direta dos alunos (Figura 1).



Figura 1. Aula experimental desenvolvida na escola.

A análise do estudo resultou da aplicação de uma sequência didática com metodologia experimental, a um total de 30 alunos da 2ª série do Ensino Médio, de uma escola pública, foi levantada por meio das informações de um questionário, que foi aplicado antes e depois do experimento. O questionário aplicado antes da aula experimental serviu de base para avaliar os conceitos prévios que os alunos tinham sobre o tema “Soluções”. Logo após a aplicação do experimento, reaplicamos o mesmo questionário com a finalidade de verificar se o desempenho dos alunos havia melhorado. Dessa forma, segue os resultados obtidos nos gráficos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, e para diferenciar a aplicação antes e depois, tem como legenda nos gráficos questionário 1 (antes do experimento) e questionário 2 (depois do experimento).

O Gráfico 1, mostra o desempenho dos alunos na questão 1, na qual se perguntava “O que são soluções?”. Observa-se que, na aplicação do questionário 1, 80% dos alunos acertaram e apenas 20% erraram e, quando aplicado o questionário 2, 100% dos alunos acertaram.

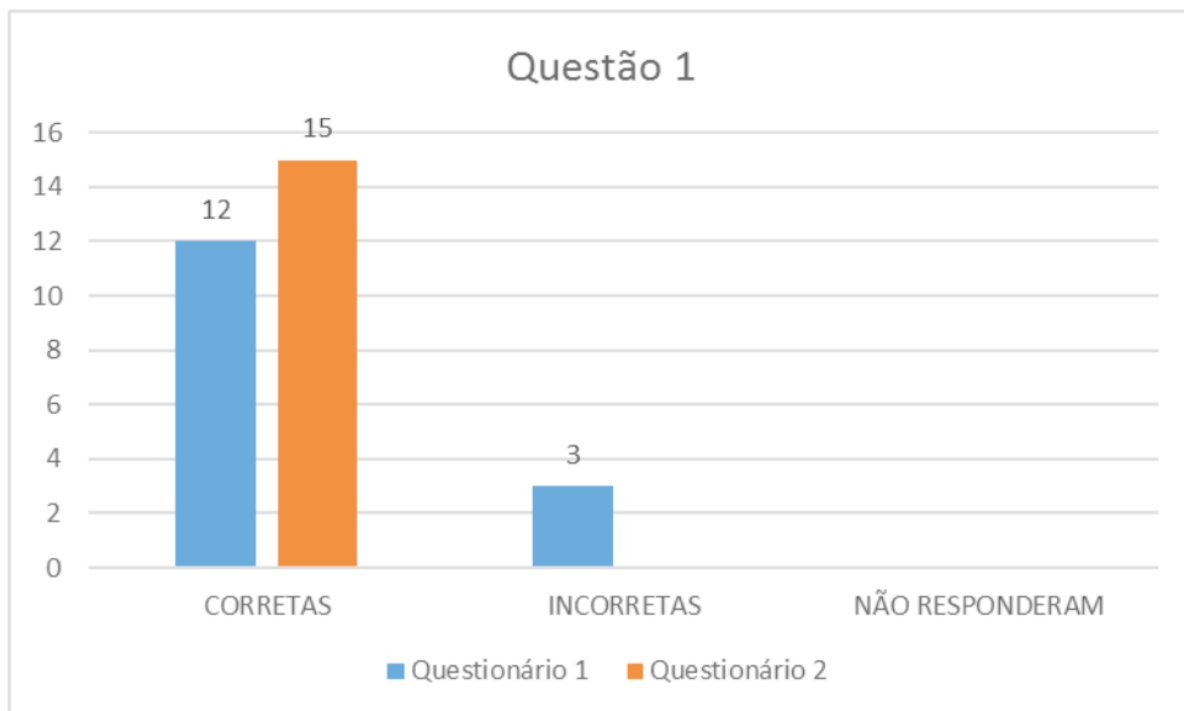


Gráfico 1: Questão 1 e índice de acertos e erros.

Fonte: Autoria própria, 2017.

O Gráfico 2, mostra o desempenho dos alunos na questão 2, a qual perguntava “Quais das misturas (a – Leite, b – Garapa, c – Granito, d – Soro fisiológico) representam soluções e explique”. No questionário 1, 73,3% dos alunos acertaram e 26,7% erraram, já no questionário 2, todos os alunos acertaram a questão, o que equivale a 100%.

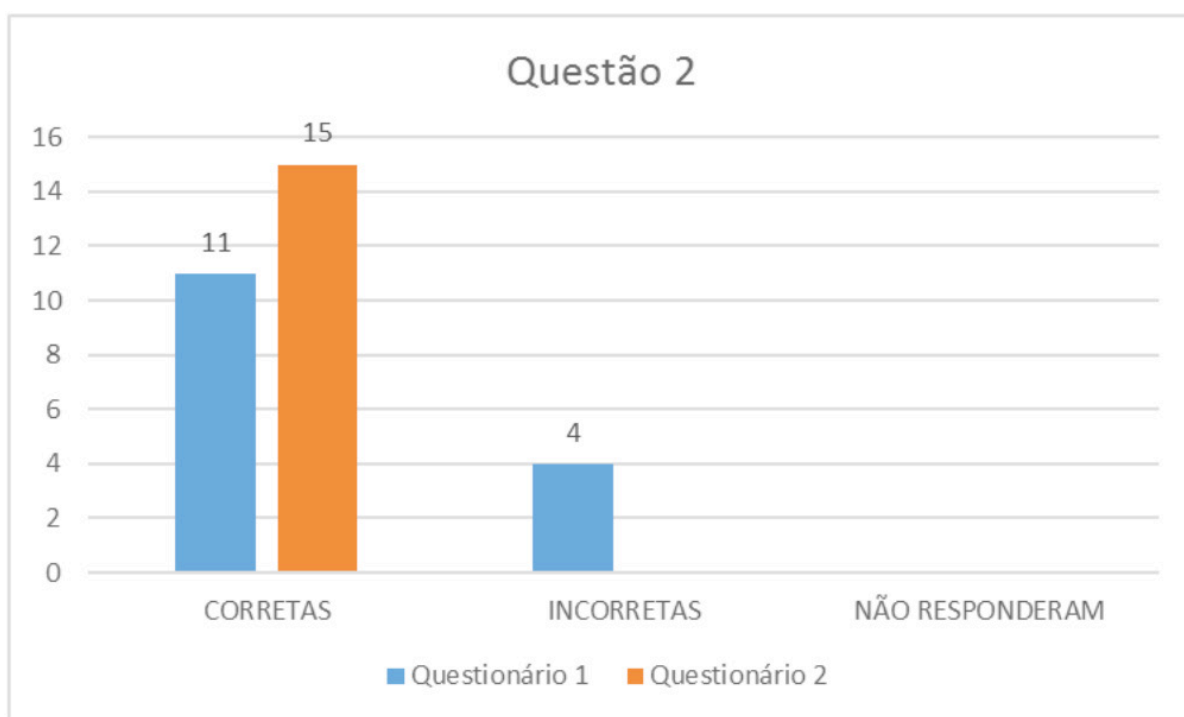


Gráfico 2: Questão 2 e índice de acertos e erros.

Fonte: Autoria própria, 2017.

O Gráfico 3 refere-se a questão 3, sendo essa considerada uma das mais difíceis de se responder por precisar utilizar conceitos matemáticos. A questão dizia “Qual a massa, em gramas, presente em 200 ml de uma solução 0,1 mol/L de nitrato de prata AgNO_3 ?”. No questionário 1, 46,6 % acertaram, 33,3 % erraram e 20 % não responderam. No questionário 2, 60% acertaram e 40 % erraram. Ou seja, observa-se que, no questionário 1, a maior parte dos alunos erraram ou não souberam responder à questão, mas após a aula experimental foi notório, no questionário 2, um melhor desempenho, visto que apesar de 40% da turma ter errado a questão, ainda assim tentaram responder, e houve um acréscimo de 13,4 % de alunos que acertaram a questão.

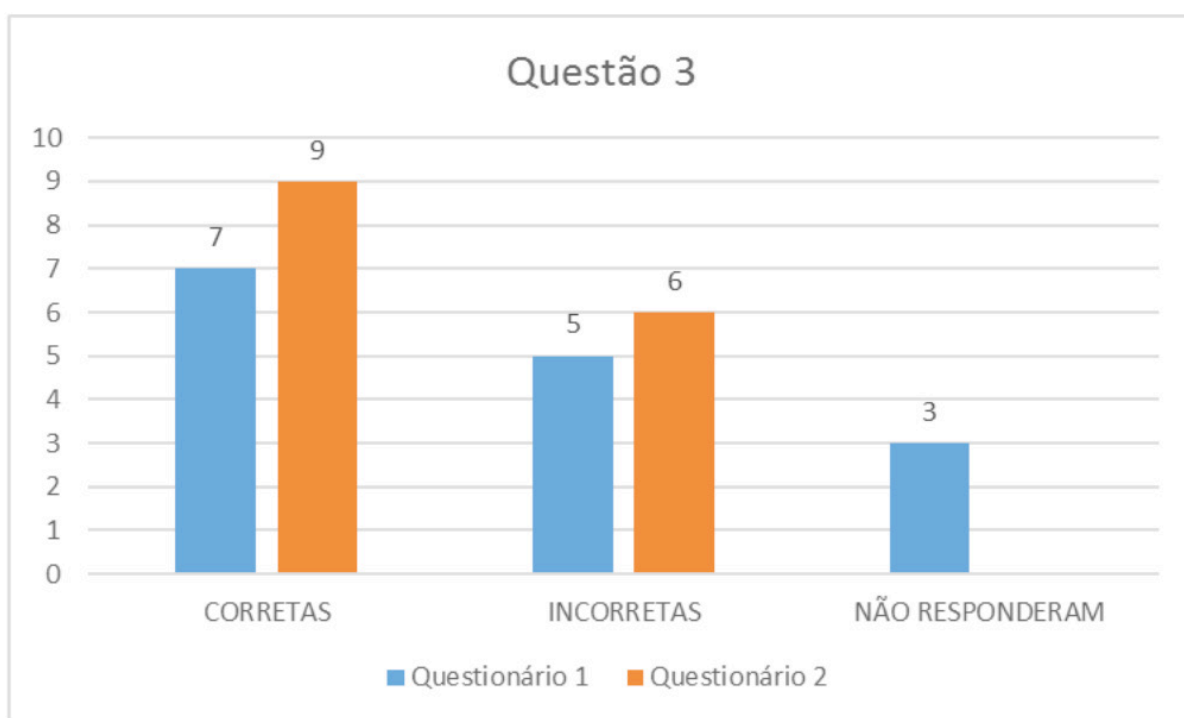


Gráfico 3: Questão 3 e índice de acertos e erros.

Fonte: Autoria própria, 2017.

O Gráfico 4 faz referência a questão 4, que perguntava “ O que é diluir? ”, sendo assim, verificou-se que, no questionário 1, 73,3% dos alunos acertaram e 26,7% erraram e, na aplicação do questionário 2, o índice de acertos aumentou e chegou aos 100%.

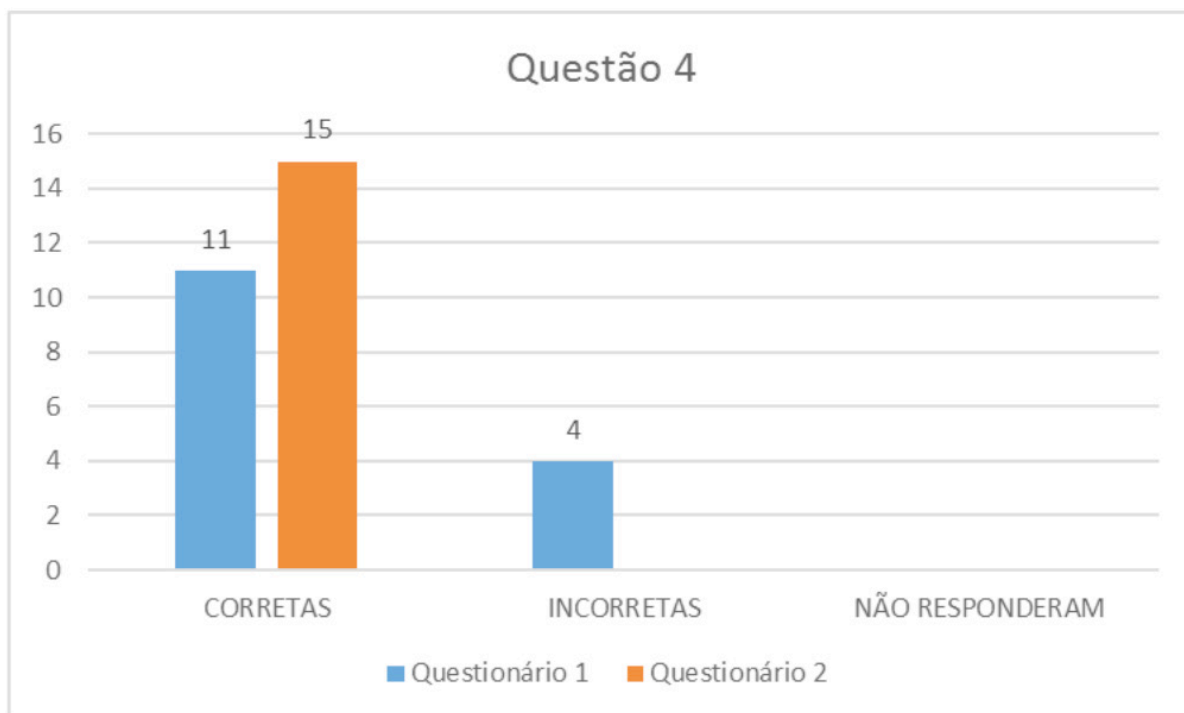


Gráfico 4: Questão 4 e índice de acertos e erros.

Fonte: Autoria própria, 2017.

No caso da questão 5, a qual dizia “Como você prepararia 500 ml de uma solução de 2 mol/L de sacarose? (Dados: massa molar da sacarose = 342 g/mol)”, verifica-se no gráfico 5 que na aplicação do questionário 1 40% dos alunos acertaram, 40% não respondeu e 20% errou. Entretanto, quando aplicado o questionário 2, foi notório que 100% dos alunos responderam corretamente à questão.

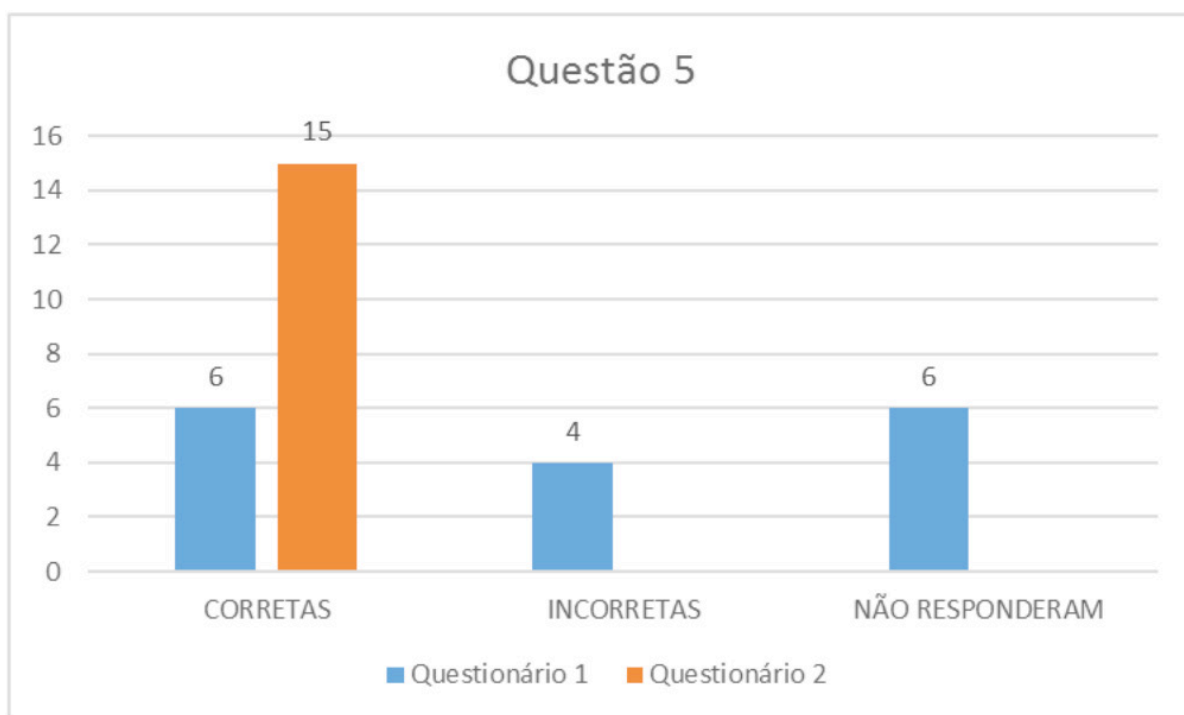


Gráfico 5: Questão 5 e índice de acertos e erros.

Fonte: Autoria própria, 2017.

O Gráfico 6 mostra o desempenho dos alunos mediante a questão 6 que dizia “Um aluno deseja preparar 250 ml de solução 1,0 mol/L de sulfato de cobre (CuSO_4), diluindo uma solução 2,0 mols/L do mesmo sal. Como ele deve proceder? ”. No questionário 1, 40% dos alunos acertaram, 40% errou e 20% não respondeu. No questionário 2, todos os alunos responderam corretamente, ou seja, 100% acertou.

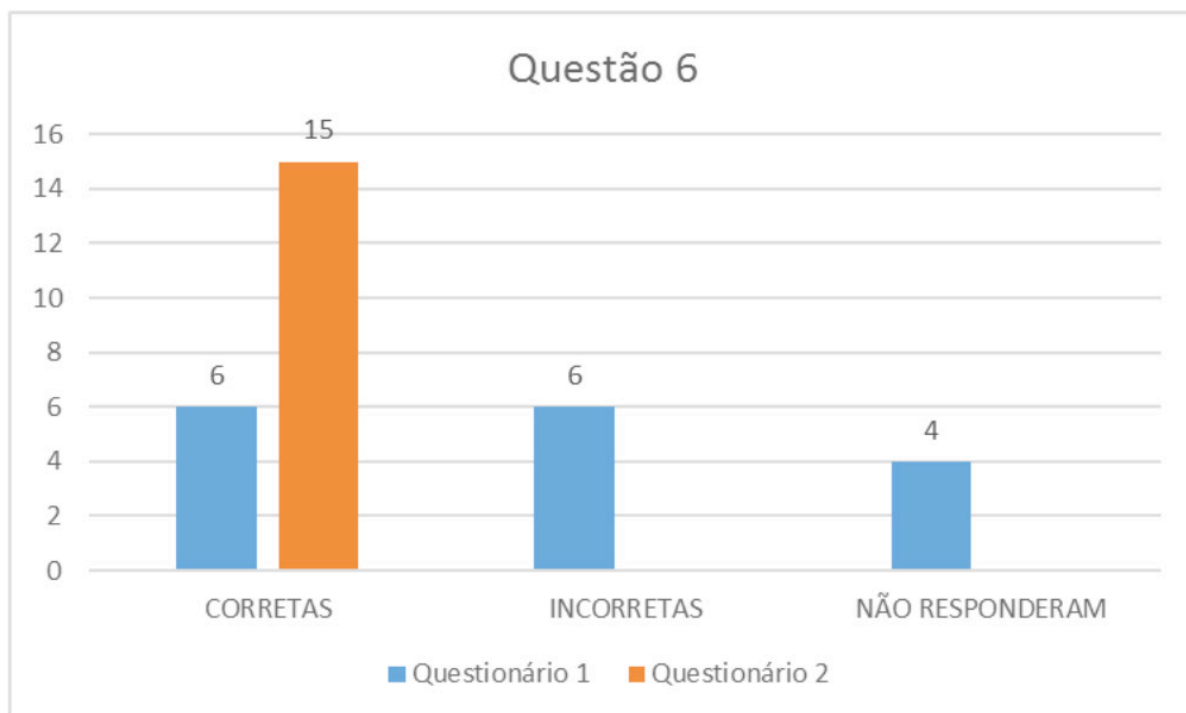


Gráfico 6: Questão 6 e índice de acertos e erros.

Fonte: Autoria própria, 2017.

De maneira geral, verificando todos os gráficos, percebe-se que nas questões 3, 5 e 6, os alunos apresentaram uma maior dificuldade, tendo em vista que essas questões abordaram conceitos matemáticos simples. Bem como, verificou-se que apenas nessas questões alguns alunos deixaram-nas em branco. Entretanto, quando reaplicado o questionário após a aula experimental, o índice de acertos melhorou significativamente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a partir da sequência didática abordando o conteúdo de Soluções e, principalmente, utilizando a parte experimental da Química, mostrando e interagindo com os alunos, de como se prepara uma solução e como se faz uma diluição, foi possível perceber um desempenho bastante significativo. Vale ressaltar que por meio da experimentação o aluno consegue se concentrar melhor na aula por se tratar de algo mais dinâmico, bem como, pela experimentação envolver materiais do dia a dia do próprio aluno. Sendo assim, ao relacionar teoria com prática, é

possível passar o conteúdo de maneira que o aluno o absorva melhor.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, L. H. HARTWIG, D. R. e OLIVEIRA, R. C. **Ensino experimental de Química: uma abordagem investigativa contextualizada**. Química Nova, vol. 32, 2010.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Revista Química Nova na Escola**, vol. 31, n. 3, 2009.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MEDEIROS, E. L. OLIVEIRA, A. C. e PINHEIRO, A. N. **O estudo de casos na formação de professores de Química**. Química Nova, Fortaleza, Departamento de Química Analítica e Físico-química, UFCE Campus do Pici, vol. 33, No. 9, 1996-2002, 2010.

NUNEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **Fundamentos do ensino- aprendizagem das ciências naturais: O novo ensino médio**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, v. 12, n. 1, p. 139-153, 2012.

SANTOS, J. C. O.; COSTA, A. P.; ARAÚJO, A. L.; MARTINS, J. S.; OLIVEIRA, L. F. B.; LIMA, V. C.; OLIVEIRA, R. J.; DANTAS, D. L.; MELO, F. M. A. The Juazeiro (*Ziziphus Joazeiro Mart.*) and the Formation of Concepts and Parameters in Chemical Technology Education. **Asian Journal of Applied Sciences**, vol. 5, n. 2, p. 137-141, 2017.

SANTOS, J. C. O.; OLIVEIRA, L. F. B.; LIMA, V. C.; MELO, F. M. A. Chemistry of Cosmetics: Using Contextualization and Interdisciplinarity as allowance for Chemistry Teaching, **Academia Journal of Educational Research**, vol. 4, n. 11, p. 171-174, 2016.

SANTOS, J. C. O.; SILVA, R. J. D. **Educational Games Applied to Chemistry Teaching**. In.: JAYAKUMAR, R. Research Trends in Multidisciplinary Research. Vol. 9. New Delhi: Akinik Publications, 2019, pp. 15-31.

SILVA, A. S.; SILVA, R. J. D.; OLIVEIRA JUNIOR, J. C.; SANTOS, J. C. O. An Experimental Approach to Chemistry Teaching: Oxygenated Organic Function Identification Tests on Cosmetics. **Academia Journal of Scientific Research**, vol. 4, n. 3, p. 069-074, 2016.

EDUCAÇÃO EUROPEIA NA IDADE MÉDIA: IMPORTÂNCIA DO CRISTIANISMO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 28/10/2019

Ozineide Alves de Oliveira

Universidade Autônoma delSur-UNASUR
Alexandria – Rio Grande do Norte

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2222980409535829>

Maiky Lucas de Oliveira Maia

Faculdade Evolução do Alto Oeste Potiguar
Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8906637685122201>

RESUMO: O artigo apresenta as formas de como foi trabalhada a educação na Europa no período da Idade Média, bem como as práticas e entendimentos de estudiosos como Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, fazendo uma retrospectiva da educação medieval, que existiu em diferentes fases do período milenar. Para podermos compreender o processo histórico cultural que tornou esses estudos pertinentes em nosso contexto atual.

PALAVRAS-CHAVE: educação, idade média, cristianismo.

ABSTRACT: The article presents the ways of how education was crafted in Europe during the Middle Ages, as well as the practices and understandings of scholars like St. Augustine, St. Thomas Aquinas, in retrospect to the medieval

education, which existed in different phases of the period Millennial. In order to understand the cultural historical process that made these studies relevant in our current context.

KEYWORDS: education, middle ages, Christianity.

O processo de educação na Idade Média era responsabilidade da igreja. Existiam nesse período escolas que funcionava anexas às catedrais ou a escolas monásticas que funcionavam nos mosteiros, nesse contexto, a igreja assumiu a tarefa de disseminar a educação e a cultura no medievo seu papel foi preponderante para legado educacional contemporâneo.

Para acontecer o ensino precisava-se de uma autorização, essa era cedida pelos bispos e pelos diretores das escolas eclesiásticas que, com medo de perderem a influência, dificultavam ao máximo essa concessão. Reagindo contra essas limitações, professores e alunos organizaram-se e associações denominadas universidades, que mais tarde originou a palavra universidades. As universidades eram compostas por quatro divisões ou faculdades. A faculdade de Artes era o lugar onde a educação acontecia de

forma mais geral, as faculdades de Direito, Medicina e Teologia trabalhavam o conhecimento de forma mais específica. Os diretores das faculdades eram chamados de decanos e eleitos pelos professores; o decano da faculdade de Artes era o reitor e representava oficialmente a universidade.

Os cursos oferecidos eram em latim. O estudo das sete artes liberais era dividido em dois ciclos: o trivium e o quadrivium. O primeiro compreendia a gramática, a retórica e a lógica; o segundo compunha-se do estudo da aritmética, geográfica, astronomia e música. conforme o grau de afinidade distribuía-se então os estudantes pelos cursos de Direito, Medicina e Teologia. De uma forma geral os estudantes eram de origem humilde e muitos viviam internos em colégios ou internatos que contavam com rígidas formas disciplinadoras estudantis. Com o tempo esses colégios passaram a constituir campos de estudos autônomos, sendo que alguns deles ainda existem, e são renomeados mundialmente, com os de Oxford, Cambridge e o de Sorbonne, fundado em 1257 por Rogério de Sorbon, na França.

A metodologia de ensino baseava-se na leitura de textos e na exposição de ideias feitas pelos professores. As aulas muitas vezes eram animadas quando os debates entre mestres e alunos eram travados em público.

A educação Europeia na Idade Média teve como seu precursor Santo Agostinho que nasceu no ano de 354 na cidade de Tagaste, atual Argélia. Sua mãe era cristã, mas quando jovem não mostrou interesse pela religião, era uma criança turbulenta e por muito tempo foi um jovem impulsivo.

Através de Agostinho se opera a principal adequação da Grécia pelo Cristianismo, onde fez a ligação entre os conceitos herdados dos filósofos gregos e as crenças da fé cristã. É o autor de uma importante obra no campo da educação, a obra chamada “De Magistro”, que nos fala do sistema de ensino dentro de uma visão platônica.

De acordo com Agostinho, as causas dos fracassos no ensino eram quatro: A pouca capacidade do mestre; Repetição cansativa de conhecimentos; Reduzida inteligência do educando e a Desatenção do aluno. O pensamento filosófico e pedagógico de Santo Agostinho está ligado na fé e na ética cristã. Bastante diferente da educação de hoje, que é laica. Apesar disso, a pedagogia de Agostinho viabiliza um diálogo interessante com algumas concepções pedagógicas atuais. De acordo com as concepções de Agostinho no contexto pedagógico, o mestre apenas aponta o caminho. O aluno é que deve percorrê-lo.

É nesse mesmo contexto que São Tomás de Aquino elaborou um método filosófico que buscava conciliar a fé cristã com o pensamento aristotélico. Para ele, a verdade vem de Deus, e com isso se preocupou em demonstrar a sua existência, com a compreensão racional dos dogmas. Fundamentava a teologia na revelação e a filosofia na razão humana.

Com relação ao ensino, tanto Agostinho, como Tomás, Deus é o verdadeiro mestre que ensina dentro de nossa alma, mas Tomás destaca a necessidade da ajuda exterior. Sendo Deus o agente da Educação e o professor um agente exterior, um mediador. Tomás provocou uma renovação no interior da Escolástica.

Por Escolástica se entende tanto como um sistema de pensamento, como um método de ensino. Ou seja, é um conjunto de doutrinas teológico-filosóficas da Idade Média, que se caracterizava pelo problema da relação entre razão e fé, e seu principal representante, como foi citado acima, foi São Tomás de Aquino.

O nome de Escolástica se derivou do Scholasticus, que era o professor das artes liberais, depois o de filosofia ou teologia. A Escolástica tinha como principal objetivo ensinar a verdade exposta através do exercício da atividade racional.

Suas formas de ensino eram basicamente duas: A lectio, que era o comentário do texto; e a Disputatio, que consistia na discussão de determinado problema a partir dos argumentos. Os pensadores escolásticos tinham como tarefa intelectual a defesa da fé com argumentos racionais, sendo a razão e a fé dons procedentes do mesmo Deus.

Costuma dividir a escolástica em três períodos:

A alta escolástica, do século IX ao fim do século XII, caracterizada pela harmonia entre fé e razão.

Florescimento da escolástica, 1200 aos primeiros anos do século XIII, no qual considera a harmonia entre fé e razão seja apenas parcial, apesar de não considerar possível oposição entre ambas.

Dissolução da escolástica, das primeiras décadas do século XIII ao Renascimento: oposição entre fé e razão.

A escolástica no decorrer do tempo recebeu diversas críticas, mas também não se pode negar os benefícios que a mesma trouxe para a cultura ocidental.

O surgimento das universidades medievais ocorreu por diversos fatores históricos, como: o acúmulo e curiosidades do saber humano, o reconhecimento da igreja e da sociedade quanto a importância da instituição universitária, e o renascimento urbano do século XII e o contato medieval com a cultura oriental.

No decorrer do século XII, por meio das escolas, surgiram várias faculdades, como: de Direito, Medicina e Teologia, tendo como propósito especificar a formação profissional, buscando atender tanto a igreja como a sociedade. Para a igreja, era necessária a institucionalização da universidade, pois só assim, ela poderia exercer seu poder sobre o ensino.

Em Paris, a faculdade mais importante e ilustre era a de Teologia. Ao longo do século XII algumas escolas catedrais tiveram fama internacional, por sua qualidade no ensino. Atraindo assim, um grande número de estudantes estrangeiros. Conforme a estrutura da escola foi aumentando, alunos e mestres sentiram necessidade de novas

características, de escolas com uma organização mais rígida, do tipo corporativo. E as primeiras a se organizarem nesses moldes foram a de Notre-Dame e a de Bolonha. Como explica Verger (1999, p. 82):

[...] para além da diversidade, tinham em comum serem organismos autônomos de natureza corporativa. Ser autônomo significa ser mestre de seu recrutamento, pode dotar-se de estatuto, poder impor a seus membros o respeito mútuo, ser reconhecido como pessoa moral pelas autoridades exteriores, tanto eclesiásticas quanto laicas, poder enfim, organizar livremente aquilo que era a própria razão de ser da corporação universitária, quer dizer, o ensino, os programas, a duração dos estatutos, as modalidades de exames que sancionavam esses estudos, a colação de graus que coroavam o êxito dos ditos exames [...].

Para Verger (1999) a universidade se caracterizava por ser uma aliança de mestre e alunos, sendo dirigidas por alunos em Bolonha e por mestres em Paris, essas instituições possuíam suas próprias regras e leis. Tornaram-se, depois de muitos conflitos, respeitadas pelas autoridades local, religiosa civil.

O conteúdo que predominava no ensino medieval era o trívio e o quadrívio com sete artes liberais. O ensino do trívio era composto pelas três primeiras artes matemáticas: a aritmética, a geométrica, a música e a astronomia. Esses conteúdos influenciam a educação até os dias atuais, embora não siga mais exatamente os mesmos princípios, mas não podemos descartar a contribuição desse período histórico e dos seus pensadores.

Diante dos novos tempos percebemos que o padrão educacional passou por várias transformações onde a escola nesse contexto, tem por opção repensar suas ações e seu papel no aprimoramento do saber e que relevantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo. Mas que se faz necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, de forma a beneficiar buscando novas formas didáticas e mitológicas de promoção ensino aprendizagem com o aluno.

REFERÊNCIAS

CAMBI, FRANCO. **História da Pedagogias**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo:

UNESP, 1999.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

VERGER, Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. Bauru: Edusc, 1999.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL: APONTAMENTOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Raquel Almeida Moreira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora – MG

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1460192888955512>

RESUMO: O artigo apresenta o desenvolvimento de um projeto de intervenção, no âmbito da Educação Inclusiva, realizado com uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora, em 2019. Objetivou-se promover a conscientização da comunidade escolar quanto à noção de Educação Inclusiva, para além de estritamente associada à questão da deficiência, percebida portanto como uma perspectiva de valorização da diversidade social, de humanização e democratização do ensino, pois promove o pleno desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos, independente de seus marcadores sociais como deficiência, etnia/cor, gênero e classe social. Sob a percepção de que a perspectiva da Inclusão enseja diversas possibilidades de democratização do ensino mediante a resignificação do olhar para a diferença e valorização da diversidade, bem como que ainda há certo desconhecimento e permanência de concepções errôneas sobre a

noção de Educação Inclusiva e/ou sobre certos grupos sociais no âmbito escolar, objetivamos abordar a temática de maneira acessível as/ aos estudantes, de modo a promover uma maior conscientização quanto à amplitude e contribuições de tal perspectiva. Frente à constatação de relativa escassez de pesquisas que abordam a questão da deficiência em sua intersecção com outros marcadores, objetivamos ainda atentar para as possíveis contribuições da abordagem interseccional neste contexto, para tanto analisando os marcadores que influenciam a trajetória dos indivíduos não de maneira isolada e desconexa, mas em suas inter-relações, estimulando reflexões acerca dos impactos que estes exercem sobre as/ os discentes e conseqüentemente sobre o processo de inclusão. Nos amparamos em autoras/es que evidenciam a noção de Educação Inclusiva para além de estritamente associada à deficiência, como Bueno, Mantoan, Deimiling; Moscardini, Potvin, dentre outras/os. A intervenção consolidou-se após vasta pesquisa bibliográfica sobre a literatura pertinente, bem como mediante a observação e avaliação diagnóstica do perfil da turma na qual seria realizada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Interseccionalidade. Intervenção Pedagógica. Ensino Democrático.

INCLUSIVE EDUCATION AT THE LIGHT OF INTERSECTIONAL PERSPECTIVE: NOTES FOR THE DEMOCRATIZATION OF EDUCATION

ABSTRACT: The article presents the development of an intervention project, in the ambit of the Inclusive Education, realized with a 5th Grade Elementary School class, in a school at Juiz de Fora Municipal Education Network, in 2019. The objective was to promote the conscientization of the school community about the concept of Inclusive Education, beyond of strictly associated with the issue of disability, therefore perceived as a perspective of valorization of the social diversity, humanization and democratization of education, as it promotes the full development of the potential of all individuals, regardless of their social categories such as disability, ethnicity/color, gender and social class. Under the perception that the perspective of Inclusion involves several possibilities of democratization of the education through the resignification of the perception about differences and the appreciation of the social diversity, as well as it is possible to verify that there is still some ignorance and permanence of misconceptions about the notion of Inclusive Education and/or about certain social groups in the school context, we aim to approach the theme at an accessible way to students, in order to raise the awareness about the dimension and contributions of such perspective. Considering the scarcity of researchs that contemplates the issue of the disability at its intersection with other social categories, we also aim to consider the possible contributions of the intersectional approach in this context, by analyzing the social categories that influence the trajectory of individuals not under a isolated and disconnected analysis, but in their interrelationships, stimulating reflections about the impacts they have on students and consequently on the inclusion process. We have based our article in authors who has highlighted the notion of Inclusive Education beyond strictly associated with disability, such as Bueno, Mantoan, Deimiling; Moscardini, Potvin, among others. The intervention was consolidated after extensive bibliographic research about the relevant literature, as well as through the observation and diagnostic evaluation of the class profile in which it would be performed.

KEYWORDS: Inclusive Education. Intersectionality. Pedagogical Intervention. Democratic Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta algumas das reflexões desenvolvidas no projeto de intervenção realizado como conclusão do curso de especialização em “Educação Inclusiva em Contextos Escolares”, concluído em 2019, pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Tendo em vista o desconhecimento que ainda hoje atinge alguns contextos escolares quanto à temática da Inclusão, bem como a recorrência de estereótipos associados à Educação Inclusiva que, por exemplo, limitam-na exclusivamente a pessoas com deficiência – enquanto esta na verdade relaciona-se à uma mudança de paradigma que visa à efetiva inclusão educacional de todos

os indivíduos independente de seus marcadores sociais, como deficiência, classe, etnia/cor, gênero, dentre outros – o presente projeto de intervenção consistiu em uma tentativa de promover o debate e a conscientização da comunidade escolar quanto à perspectiva da Educação Inclusiva e suas contribuições para a real democratização do espaço escolar.

Nesse sentido, optamos pela abordagem da temática sob o viés da interseccionalidade, para que a comunidade escolar possa de maneira geral, ampliar sua perspectiva quanto à diversidade social, não se atendo apenas à uma característica do indivíduo, mas sim à sobreposição e inter-relação de diversos marcadores sociais que permeiam sua identidade e influenciam sua trajetória.

Destarte, objetivamos contribuir para a valorização e respeito à diversidade, para a mudança de paradigmas, superação de preconceitos e estereótipos negativos associados em especial à pessoas com deficiência e diversas minorias políticas, agindo portanto, no sentido de superar as muitas barreiras atitudinais que ainda hoje, em muitos contextos, se impõem à efetivação da Inclusão. Deste modo, o presente artigo apresenta o relatório do desenvolvimento da intervenção pedagógica, que ocorreu em um dia letivo integralmente dedicado à temática, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, no ano de 2019.

2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O VIÉS INTERSECCIONAL: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Partindo do princípio de que, tal qual nos elucidou Mantoan (2003, p.16), a Educação Inclusiva não está limitada exclusivamente à inclusão de pessoas com deficiência, posto que a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” é possível perceber como a inclusão demanda uma verdadeira ressignificação do espaço escolar.

Deste modo, a escola poderá então tornar-se efetivamente apta à abarcar a diversidade social vigente, ser democrática e enfim inclusiva para todos os indivíduos independente de seus marcadores sociais – como classe, gênero, etnia/raça, orientação sexual etc. Nesse sentido, intencionamos com o presente projeto de intervenção conscientizar a comunidade escolar quanto a tal perspectiva, para que promovam-se mudanças atitudinais capazes de superar os preconceitos e opressões reproduzidos no contexto escolar, para que a equidade e a justiça predominem e assim supere-se a exclusão escolar, pois

Se o conceito da abordagem inclusiva foi, durante muitos anos, quase exclusivamente associado à integração escolar de crianças deficientes, ele faz, portanto, referência a uma abordagem sistêmica fundada na equidade, na diversidade e na justiça social. Uma abordagem implantada pelos praticantes, que assumem como missão a realização do potencial de todos os aprendizes considerando as necessidades individuais específicas. (POTVIN, 2012, p. 186).

Em consonância com a abordagem que pretendemos neste projeto de intervenção, Potvin (2012) nos elucida ainda, ao analisar os princípios de ação da abordagem inclusiva, que como demonstrado, esta não se atenta apenas à categoria “deficiência”, mas visa considerar uma vasta gama de questões socioculturais e “zonas de vulnerabilidade” que são “próprias a cada sistema escolar e à historicidade de cada sociedade, que seja, os tipos de relações de poder e de marcas de desigualdade (língua, sexo, deficiência, religião, origem étnica, etc.)”. (POTVIN, 2012, p. 187).

Nesse sentido, concebemos que a abordagem interseccional, cada vez mais em voga nos meandros acadêmicos, pode contemplar de maneira mais abrangente também a questão da Inclusão, pois parece-nos imprescindível, no que tange a diversidade social, que consideremos não apenas uma categoria social do indivíduo, mas sua identidade como um todo, seus múltiplos marcadores sociais e conseqüentemente, as intersecções entre eles e as diversas opressões que podem incorrer sobre o indivíduo e dificultar sua inclusão social. Portanto, a respeito da escolha desta abordagem, corroboramos com a concepção de Perpétuo, quando a autora destaca que

A abordagem interseccional nos traz questões sobre como o encontro destes diferentes fatores/categorias/marcadores sociais, inferem direta/indiretamente no contexto de cada sujeito e/ou grupo e como estes agem sobre os mesmos, permitindo assim também buscar refletir de que forma se dá esta articulação (gêneros, raça/etnia, classe social, idade, moradia, corpo), visto que as mesmas não se dão de modo isolado e estanque, nem excluem outras categorias possíveis de produzir desigualdades, revelando assim múltiplas formas de desigualdade social, repressão e poder. (PERPÉTUO, 2017, p. 5).

Sob esta perspectiva, visamos promover na comunidade escolar, um debate de viés interseccional sobre a Educação Inclusiva, para tanto nos inspirando em pesquisas inovadoras como a de Farias (2017, p. 14), que como nós, identifica certa escassez de pesquisas envolvendo por exemplo a articulação entre gênero e deficiência.

A autora, ao analisar de que modo a desigualdade não apenas capacitista, mas também em sua intersecção com a de gênero, se evidencia nas trajetórias de mulheres com deficiência, destaca que discutir gênero implica pensar relações de poder, bem como “[...] Implica ainda reconhecer que as desigualdades de gênero que afetam as mulheres se interseccionam com outras relações de desigualdade,

as quais são potencializadas, por exemplo, pela condição da deficiência.”. (FARIAS, 2017, p.15).

Deimling e Moscardini (2012), por sua vez, em um imprescindível artigo que analisa as contradições do “movimento inclusivo”, evidenciam no trecho a seguir, a perspectiva com a qual também corroboramos, que enfatiza a Inclusão enquanto uma práxis que deva englobar todos os discentes, sejam eles com ou sem deficiência

Assim, embora entendamos que o direito de todos a educação seja uma meta a ser perseguida, concordamos com Souza e Góes (1999) quando afirmam que a análise do processo inclusivo deve ser cautelosa, pois, embora a ideia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os historicamente excluídos, ela (instituição escolar) mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos. Como observa Caiado (2008) permanecer e aprender na escola não é um desafio apenas dos alunos considerados como pertencentes à educação especial, à medida que o sistema de ensino brasileiro carece de qualidade necessária para que todos os estudantes por ele abrangidos, com ou sem deficiência, possam ter asseguradas as condições necessárias para que se desenvolvam. (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012, p. 12).

Portanto, ao atentar para o frequente desconhecimento acerca da Educação Inclusiva, fica nítido como urge que se viabilize o debate com a comunidade escolar acerca do tema, de modo que este projeto de intervenção intencionou constituir-se em uma tentativa de abordar a questão de maneira dinâmica e dialógica visando contribuir na desconstrução de visões errôneas acerca da Educação Inclusiva e suas potencialidades, fomentando reflexões mais aprofundadas acerca da diversidade social que viabilizem a ressignificação do olhar sobre “o outro”, sobre a diferença, sobre a deficiência, bem como sobre outros marcadores sociais.

3 | RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A intervenção consolidou-se após vasta pesquisa bibliográfica sobre a literatura pertinente, bem como mediante a observação não-participante e avaliação diagnóstica do perfil da turma na qual seria realizada, para o levantamento de aspectos relativos à inclusão que careciam de maior ênfase naquele contexto educacional específico. A intervenção que ocorreu no dia 17 de Abril de 2019, desenvolveu-se nos moldes de uma roda de conversa, em que em uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora, foi abordada a temática da Educação Inclusiva, com especial ênfase em sua abordagem sob o prisma interseccional.

Como supracitado, frente ao vasto desconhecimento sobre o tema, bem como mediante o objetivo de promover reflexões quanto a abrangência da noção de Inclusão, para além da deficiência, considerando-se outros marcadores sociais e identidades, iniciei a roda de conversa com uma breve avaliação diagnóstica para saber o que

os alunxs entendiam sobre o tema “Inclusão”, sobre os conceitos de Educação Inclusiva e sobre diversidade em geral, bem como sobre “povos indígenas”, para tanto distribuindo folhas em branco para que elxs escrevessem ou desenhassem (tendo em vista que em meu levantamento prévio já havia descoberto a existência de dois/duas alunxs analfabetxs na turma) sobre o que entendiam acerca de tais conceitos, de modo anônimo.

Quando todxs acabaram de escrever, recolhi as respostas e obtive, dentre as mais icônicas que promoveram maiores reflexões à partir de suas análises coletivas, por exemplo a respeito da Inclusão: “inclusão é aquilo que você inclui onde você adiciona mais alunos da (sic) escola”; “inclusão é problema de (sic) escola” e “inclusão escolar e quando te incluem ou não te incluem em uma brincadeira em uma festa ou no passeio”.

Sobre diversidade: “diversidade é uma coisa boa”, “diversidade eu acho que tipo (sic) um racismo ‘ninguém é igual ao outro a cor da pele cabelo e etc.’” e “diversidade é uma coisa muito normal”, bem como outras respostas sobre povos indígenas, que recaiam majoritariamente sobre estereótipos socialmente convencionados relativos à eles.

Ao ler as respostas, fiz apontamentos sobre suas considerações, levando-os a refletir sobre questões como: “Esta escola é inclusiva?”, “Tem pessoas com deficiência aqui na escola?”, “Todo mundo é igual?”, “Tem diversidade na escola?” dentre outras, respondendo questionamentos vários, bem como desenhando itens relativos às nossas reflexões no quadro, como o símbolo da inclusão, do movimento negro, feminista, arte indígena, dentre outros. Em seguida, debatemos sobre as mudanças na sociedade e na própria instituição escolar que permitiram, dentre outros avanços, que pessoas de diferentes classes, gêneros, etnias, origens sociais, com ou sem deficiência estudassem juntas em um mesmo ambiente educacional.

Apresentei brevemente alguns instrumentos legislativos e avanços que visam assegurar direitos à diversos grupos sociais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da Igualdade Racial, dentre outros. Em seguida, ao refletir especificamente sobre a questão da deficiência, debatemos sobre as adaptações arquitetônicas presentes na escola (tais como banheiros adaptados, rampas, luz de sinalização para surdos) levando-os à perceber a necessidade de tais mudanças, bem como estimulando-os à percepção da imprescindível necessidade de que se implementem também mudanças atitudinais, sobre a importância da empatia, do respeito, do reconhecimento e valorização da diversidade, do combate ao *bullying* e capacitismo.

Neste momento, abordei a questão da Cultura Surda, lembrando o Alfabeto Manual e alguns sinais, posto que muitxs delxs já haviam tido contato com a LIBRAS. Apresentei-lhes meu sinal (tendo em vista que estudo LIBRAS há alguns anos, já

tive o privilégio de ser “batizada”, isto é, recebi por parte de uma pessoa surda, um sinal que se refere exclusivamente à mim, que me identifica pessoalmente, para além do nome próprio. O sinal pessoal remete à alguma característica ou aspecto marcante do indivíduo), conheci os sinais de alguns, conversei sobre a Cultura Surda, Identidades Surdas, Pedagogia Visual, Surdocegueira, Arte Surda, Poesia e Teatros Surdos, dentre outros temas.

Abordei também de maneira breve, outras deficiências como a Cegueira, e a Deficiência Intelectual, bem como debatemos acerca da Superdotação e Altas Habilidades, refletindo sobre como Inclusão não diz respeito apenas à pessoas com deficiência, mas à diversidade de modo geral, à uma mudança de postura em que o indivíduo passa a perceber a diversidade como qualidade e não como defeito, como por vezes somos manipuladxs a pensar.

Após tais reflexões, retomei as ideias centrais, levando-xs a refletir sobre como uma Escola Inclusiva é aquela em que mais do que existir, valoriza-se e respeita-se a diversidade social, refletindo sobre como a empatia e o conhecimento acerca da diversidade inerente aos indivíduos contribui também para o crescimento pessoal. Para tanto, utilizei como exemplo alunxs negrxs que estavam com os cabelos naturais ou em outros estilos afro-centrados (tranças, *black power*), evidenciando como o conhecimento sobre as origens étnicas do nosso país e a nossa própria ancestralidade influenciam nossa existência, autoimagem, amor próprio, emancipação, autonomia e postura crítica em relação ao mundo.

Neste momento, debati sobre a questão negra e indígena, buscando evidenciar a influência dos marcadores sociais sobre os indivíduos, bem como semelhanças na trajetória de exclusão social imposta à certos grupos. Foram debatidos, de maneira introdutória e adaptada ao perfil discente, temas como racismo estrutural, genocídio do povo negro e indígena, invisibilização, intolerância, afro-empendedorismo, dentre outros. Declamei um trecho da música “Demais para o seu quintal”, da dupla feminina de RAP paulista “RAP Plus Size”, que apresenta de maneira dinâmica diversas ideias abordadas na reflexão em sala, sob uma abordagem interseccional entre gênero e etnia, abordando em especial a vivência de mulheres negras.

Analisei também um trecho da música “Mulheres Negras”, interpretada pela rapper Yzalú que é uma mulher negra com deficiência e debati sobre a sub-representatividade midiática de pessoas com deficiência, mulheres, negras e outras minorias. Finalizei a intervenção com a leitura do livro “Yaguarãboia - A mulher onça”, da autoria de Yaguarê Yamã, que apresenta uma lenda do povo Maraguá. Como conclusão, perguntei aos alunxs o que acharam sobre a “roda de conversa” e ao analisar sua compreensão acerca dos conceitos centrais, me surpreendi positivamente com o resultado, tendo em vista que diversxs alunxs evidenciaram ter agregado conhecimento acerca das ideias principais da intervenção.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência supracitada mostrou-se muito enriquecedora, bem como *locus* privilegiado para a observação de uma das principais reflexões que nortearam nosso projeto, ou seja, a observação, tal qual evidenciado por Bueno (1999) e diversxs outrxs autorxs que analisamos ao longo deste artigo, de que pensar a Inclusão na práxis escolar, para além do discurso, implica em repensar integralmente nossa conduta pedagógica, ressignificar nossas concepções e práticas e transformar o ambiente escolar de modo que este torne-se apto à contemplar as necessidades educacionais de cada discente.

Ou seja, para que se efetive a inclusão, urge que a escola torne-se um ambiente efetivamente democrático, no qual todo indivíduo possa ter seu potencial estimulado, ser acolhido e contemplado da melhor forma possível em sua aprendizagem e que possa, convivendo com as diferenças, tendo inclusive as próprias diferenças levadas em consideração e respeitadas, desenvolver uma postura de maior valorização e respeito à diversidade social, esta que apesar de ser a maior força humana, é por vezes infelizmente ainda hoje, apresentada como se fosse fraqueza.

REFERÊNCIAS

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão Escolar: Política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista de Política e Gestão Educacional** (online), n.12, 2012. Araraquara, SP. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>>. Acesso em 10 nov. 2018.

FARIAS, A. Q. de. **Trajetórias educacionais de mulheres:** Uma leitura interseccional da deficiência. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9920>> Acesso em 12 mar. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. Ed. Moderna. 1a Edição, 2003.

PERPÉTUO, C. L. O conceito de interseccionalidade: contribuições para a formação no ensino superior. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL: saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidades de gênero; 26-28 abr. 2017, Maringá. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3159.pdf>. Acesso em 12 mar. 2019.

POTVIN, M. **A educação inclusiva e antidiscriminatória:** fundamentos e perspectivas. Visão Global, Joaçaba, v.15, n. 1-2, Jan/Dez, 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3420>>. Acesso em 12 mar. 2019.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DO CURIMATAÚ E SERIDÓ PARAIBANO

Data de aceite: 31/01/2020

Judcely Nytyeska de Macêdo Oliveira Silva

Universidade Federal de Campina Grande
Cuité – PB

Leonardo Lira de Brito

Universidade Federal de Campina Grande
Cuité – PB

Maria de Fátima Carvalho Costa

Universidade Federal de Campina Grande
Cuité – PB

Amanda Feliciano da Costa

Licenciatura em Ciências Biológicas
Pela Universidade Federal de Campina Grande -
PB

RESUMO: Este artigo vem explicitar as principais ideias e expressões sobre as análises e discussões dos dados coletados nas Escolas Estaduais das respectivas cidades: Baraúna, Cuité, Nova Floresta, Picuí e Sossego, localizadas no Curimataú e Seridó paraibano, com o objetivo de mostrar se as mesmas implementam a educação inclusiva e quais são as adaptações adequadas para que a educação inclusiva funcione. Os envolvidos na pesquisa foram os diretores e educadores em geral. Desta forma, optou-se pela utilização de questionários aplicados aos educadores e entrevistas com os diretores de cada escola.

Os questionários continham seis questões abertas. A pesquisa mostrou que a grande dificuldade para incluir alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento está ligada a estrutura familiar, a falta de preparo dos professores e problemas na estrutura física das escolas. Apesar de algumas escolas possuírem salas de atendimento especializado, as mesmas não tinham estrutura física adequada para oferecer um suporte satisfatório. Por fim, foi possível concluir que dentre as fragilidades das escolas, que fizeram parte de nossa amostra, no que diz respeito ao atendimento aos alunos/as que convivem com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, estão: salas de atendimento especializado com estrutura inadequada; dificuldade de implementação de leis que dão suporte aos discentes, que convivem com necessidades especiais, dificultando o ingresso bem como a permanência no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Leis. Acessibilidade escolar.

ABSTRACT: This article explains the main ideas and expressions about the analysis and discussion of the data collected in the State Schools of the respective cities: Baraúna, Cuité, Nova Floresta, Picuí and Sossego, located in Curimataú and Seridó Paraibano, with the purpose of showing if they are the same.

implement inclusive education and what are the appropriate adaptations for inclusive education to work. Those involved in the research were principals and educators in general. Thus, we chose to use questionnaires applied to educators and interviews with the principals of each school. The questionnaires contained six open questions. Research has shown that the major difficulty in including students with disabilities or global developmental disorders is linked to family structure, lack of teacher preparation and problems in the physical structure of schools. Although some schools had specialized attendance rooms, they did not have adequate physical structure to provide satisfactory support. Finally, it was possible to conclude that among the weaknesses of the schools, which were part of our sample, regarding the assistance to students who live with disabilities or global developmental disabilities, are: specialized care rooms with inadequate structure; difficulty in implementing laws that support students who live with special needs, making it difficult to enter and stay in the school environment.

KEYWORDS: School Inclusion. Laws. School Accessibility.

1 | INTRODUÇÃO

Sabemos que os seres humanos são diferentes, cada um tem seus próprios gostos, interesses, carências, capacidades, limitações. Todos os indivíduos se diferenciam pelos seus valores, atitudes, capacidades, destrezas, práticas, hábitos, mas todo o ser humano tem direito à educação, sendo ela um procedimento de aprendizagem e de transformação para o aluno. O presente artigo foi realizado nas Instituições: Escola Estadual de Ensino Fundamental Severino Pereira Gomes, localizada na cidade de Baraúna-PB; Escola Estadual de Ensino Fundamental Benedito Marinho da Costa, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Roderick, Escola Estadual de Ensino Fundamental Deputado José Pereira, localizadas na cidade de Nova Floresta-PB; Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria das Neves Lira de Carvalho, Escola Estadual de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Orlando Venâncio dos Santos, localizadas na cidade de Cuité-PB; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitoriano de Medeiros, Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Luiza de Oliveira Melo, localizadas na cidade de Sossego-PB; Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Lordão, Escola Estadual de Ensino Fundamental Felipe Thiago Gomes, localizadas na cidade de Picuí-PB.

A opção por esta temática tornou-se pertinente dado que atualmente, sob o ponto da educação inclusiva e de acordo com Correia (2008, p. 79) “Os docentes e técnicos de educação têm como missão ensinar e educar todos os alunos, respeitando-os e compreendendo-os de forma a melhorar o seu desenvolvimento”.

O tema Educação Inclusiva envolve as escolas estaduais dos municípios do Curimataú e Seridó paraibano. Ele é importante, pois proporciona ações acerca das

interações sociais, do desenvolvimento da criança, do estímulo à aprendizagem e formação de uma sociedade (atual) ativa e solidária.

Os benefícios das práticas de inclusão social na diversidade cultural têm como intuito mostrar que o “aprender juntos” modifica e molda os hábitos, e auxilia a construção da autoestima dos alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento desde seus anos iniciais na escola. As experiências prazerosas da diversidade cultural ou inclusão são formas de orientar e promover as interações de tal modo que nos instiga a explorar cada vez mais essa nova e bem-sucedida forma de aprendizagem, uma vez que aparecem enquadradas temporalmente após um período de quase duas décadas da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e segundo Martins (2005, p. 10):

Propõe-se uma sensibilidade da sociedade para esta nova visão de inclusão, o que aponta a necessidade de continuamente ponderarmos sobre as atitudes da sociedade em geral e dos profissionais da educação em particular, e conjuntamente reconhecer sucessos e fracassos nas medidas promovidas para oferecer igualdade de direitos a todos, neste caso, das crianças com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, cabe discutir de que forma se encontram as pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento no ambiente escolar. Inicialmente foi realizado um levantamento sobre a literatura e legislação que tratam sobre a educação inclusiva. Neste trabalho, a caracterização das escolas foi realizada recorrendo à direção que nos facultou todo o material necessário para tal empreendimento.

Coletamos informações junto ao corpo docente sobre o processo de inclusão nas escolas supracitadas, bem como as opiniões e sentimentos sobre a inclusão de crianças que convivem com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento em turmas regulares.

2 | METODOLOGIA

O universo da nossa pesquisa contou com um número de onze escolas estaduais das cidades: Baraúna, Cuité, Nova Floresta, Picuí e Sossego, localizadas no Curimataú e Seridó paraibano. Porém, uma das escolas se recusou a participar da coleta de dados, tendo como desculpa a falta de tempo por parte dos professores.

O foco da nossa coleta foram os educadores e os gestores de cada escola. Para coletar os dados aplicamos questionários com os professores, entrevistas com os diretores e ainda um registro fotográfico no qual analisamos a estrutura física das escolas. Os questionários possuíam seis questões abertas sobre o tema; as entrevistas também possuíam seis questões, mas de acordo com a estrutura da

escola novos questionamentos iam surgindo.

As questões buscavam saber sobre o conhecimento das leis como as da LBD (Leis de Diretrizes da Educação Básica); as leis aprovadas pelo Estatuto da Assembleia Legislativa do Governo do Estado da Paraíba; o MEC (Ministério da Educação e Cultura) entre outros que dão assistência às pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Assim como, se a estrutura física estava adequada, se os mesmos eram incluídos em salas de aulas de ensino regular e se os professores estavam preparados para atender esses alunos em salas de aula.

As entrevistas foram realizadas na frente da equipe pesquisadora não permitindo qualquer tipo de consulta ou intervenção, já que, queríamos observar o conhecimento exato dos participantes. No segundo momento, buscamos analisar as escolas nos quesitos: estrutura, acessibilidade, conforto, diversidade e preconceito, vendo se esses eram adequados para atender pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

Porém, com a análise dos dados observamos que há necessidade de atenção na estrutura física das escolas pesquisadas e que os educadores devem sim ter um treinamento que ajude a melhorar a educação desse público. A contagem dos dados foi realizada de maneira quantitativa e sigilosa preservando a identidade dos entrevistados.

3 | RESULTADO E DISCURSÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida, no segundo semestre de 2015, nas Escolas do Curimataú e Seridó paraibano com objetivo de verificar como está sendo tratada a educação inclusiva dentro das instituições de ensino. Sendo assim, a proposta da pesquisa está focada na maneira como os alunos são tratados dentro das salas de aulas, se os mesmos estão frequentando salas de aula de ensino regular, entre outros pontos.

Para análise da estrutura física foi realizado um registro fotográfico onde ficariam evidentes as condições que as estruturas das escolas se encontravam, foram realizadas entrevistas com os diretores e questionários aplicados aos professores. Segue abaixo a tabela com amostras dos dados coletados:

Municípios	Escolas	Professores	Diretores entrevistados
Baraúna- PB	E.E. E. F. Severino Pereira Gomes.	10	SIM
Cuité- PB	E. E.E. F. Maria das Neves Lira de Carvalho.	3	SIM
	E. E. E.F. André Vidal de Negreiros.	13	SIM
	E. E. E. Fundamental e Médio Orlando Venâncio dos Santos.	5	NÃO
Nova Floresta- PB	Escola E. E.F. Benedito Marinho da Costa.	6	SIM
	E.E. E. Fundamental e Médio José Roderick.	5	NÃO
	E.E. E.F. Deputado José Pereira.	2	SIM
Picuí- PB	E.E.E.F. Professor Lordão.	7	SIM
	E. E. E. F. Felipe Thiago Gomes	7	SIM
Sossego- PB	E. E.E. Fundamental e Médio Jose Vitoriano de Medeiros.	7	SIM
	E.E. E.F. Professora Luiza de Oliveira Melo.	1	SIM
Total de professores: 66			

Tabela1. Distribuição das Escolas, Professores e Diretores entrevistados por Municípios.

Fonte: Autoria própria, 2015.

No decorrer da execução da pesquisa nos deparamos com escolas estruturadas, que tinham salas de atendimento especializado, psicólogos, alunos incluídos em salas de ensino regular, como foi o caso da escola D onde a diretora revela que “Então não são, não são diferenciados. Agora eles têm o apoio da AEE que é a sala de Assistência Especial Educando, alguma coisa assim”. Incluir discentes que convivem com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento dentro das

salas de ensino regular, além de estar previsto na lei, é uma maneira de ajudar os alunos a aprenderem lidar com suas próprias deficiências, já que eles receberão conhecimento da mesma forma que os outros alunos, e esta realidade não é diferente em outras escolas.

Na escola F por exemplo, o diretor relata: “Eles são cem por cento incluídos nas salas regulares”, não podemos negar também que existe um grande déficit com relação a estrutura física, que é o caso da escola B, pois ao observarmos o local, percebemos que não possuem rampas que facilitam a locomoção, banheiros adequados, entre outras dificuldades. Desta maneira, observamos que as dificuldades, ligadas ao ingresso dos diversos públicos estudantis, não estão relacionadas apenas as dificuldades encontradas dentro da sala de aula, existe também o fator acessibilidade que prejudica muitos estudantes.

A sugestão da educação inclusiva nas escolas deve acontecer em concordância e união dos pais, professores e de diretores, pois todos os alunos devem ter uma educação e escola de boa qualidade. Beltrame e Ribeiro (2004, p.19), citam Rodrigues (2001), “é possível afirmar que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para ensiná-los”. Visto isso, o seguinte dado analisado da entrevistada da **escola D** que diz:

Existem alunos matriculados no ano letivo com necessidades especiais, eles têm, eles não têm diferenciados por que estão dentro das salas regulares. [...] na ausência dessa professora da tarde tem pais e mães que chamam, elas dizem “Ai me Deus! Ela não vem mais? Por que era tão bom, meu menino estava se desenvolvendo.

Dito isso, ao nosso olhar os diretores das escolas ou os próprios alunos não devem esperar que os professores se preparem para receber os discentes que necessitam de um atendimento especializado, pois essa preparação deve acontecer gradativamente, visto que, a inclusão é um processo que requer a participação desses públicos na criação de um ambiente escolar que seja realmente adequado.

Verificamos na escola H com o mesmo objetivo de saber se os alunos são incluídos, a entrevistada relata “[...] a gente busca que os professores tenham um tratamento especial, só que em sala de 30 alunos é complicado, acaba que inibindo o aluno a também. Então, tem que ter todo esse cuidado”. Mesmo com essa dificuldade, os alunos são incluídos e a escola disponibiliza psicólogo para esse público, afinal a inclusão desses alunos no ensino regular é uma trilha de constantes desafios, pois está se tentando fazer a inclusão num sistema que foi prioritariamente excludente por décadas. Assim, não é algo tão fácil, mas que pouco a pouco através de esforço e políticas públicas se conseguirá alterar o nosso cenário para uma educação mais justa.

Durante a pesquisa, buscamos descobrir qual a capacitação que os professores têm para se trabalhar com estudantes que convivem com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, se a escola oferece cursos preparatórios para eles, e a realidade que encontramos na escola foi que não há nenhuma instrução para eles, como revela o diretor da **escola A**, que mesmo sabendo que a lei exige que os professores estejam preparados, a escola não oferece isso para os mesmos: “*não, [...] as leis elas dizem que devem se existir um pa... padrão, um tratamento especial onde o professor deve ser qualificado[...]*”.

Ao analisarmos as entrevistas, observamos que as Escolas D e J estão por dentro das leis aplicadas nas entrevistas, a LDB e as Leis aprovadas pelo Instituto da Assembleia Legislativa do Governo do Estado da Paraíba entre elas existem algumas que defendem e dão direito a pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, visto isso, encontramos relatos nas escolas que comprovam isso, alguns dos profissionais da escola D relatam que: “Bom! tanto a LDB quanto diretrizes no caso as diretrizes estaduais ajudem para um bom funcionamento das escolas, solicitando que as escolas estejam preparadas ou se adaptem para receber alunos que tenham alguma necessidade especial (...)”.

A Lei n. 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 59, determina que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais, entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades, bem como terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (MELETTI, 2010, p.2).

Então, a partir da lei citada acima, a educação especial torna-se uma forma de ensino, revelando que a realidade de ensino especial deveria ser modificada, pois não devemos criar uma escola apenas para alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, mas sim um professor especializado para dentro da escola de ensino regular.

A inclusão de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento no sistema regular de ensino está baseada nessa perspectiva de educação para todos, perante isso, foram analisadas as estruturas das escolas, observando se as mesmas estavam adequadas para receber qualquer público estudantil, e se são atendidas as necessidades educacionais da criança especial, levando em consideração as pesquisas realizadas na escola B onde o professor relata: “[...] como podemos receber um cadeirante aqui? Não tem como”, pois a estrutura da escola não possui nenhum tipo de acessibilidade e nem salas de recursos, muito menos professores especializados, e isso causa uma obstrução na inserção dos alunos com necessidades educativas especiais o que realmente é lamentável nessa escola.

Porém, destacamos a escola D que apesar de ter sua estrutura física defasada, possui sala de recursos e cuidadores para esse público, segundo a diretora na sala de recursos tem duas professoras que não tem capacitação, mas faziam seu trabalho adequado, e relata que “[...] e muitas vezes você ver a escola que você entrou na sala é bonitinha e tudo...”, mas a mesma não disponibiliza corrimão e nem rampas.

Nas escolas A e J os conhecimentos científicos dos entrevistados revelam que as escolas são capazes de incluir, pois as mesmas têm suas estruturas com acessibilidade, mas não disponibilizam de salas de recursos, nem cuidadores para esse público, sabendo disso é necessário a mudança de práticas escolares, permitindo o acesso de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, mas antes de tudo, buscando garantir sua permanência nos espaços regulares de ensino.

As dificuldades no processo de inclusão formam uma rede de situações que vão influenciando umas às outras, diante disso, na escola F onde o diretor relata “[...] existem programas do governo, nossas escolas foram contempladas com 16 mil reais para promover a acessibilidade na escola, fizemos. Dois anos depois escola fez a reforma e destruiu”. Visto que, a escola para ser inclusiva e conseguir concretizar as metas a que se propõe, necessita de modificações, de modo a romper com uma série de fatores, o mesmo ainda relata que “[...] infelizmente tirou uma parte que já era, que pode ser modificada depois e quanto a sala de recursos nós tínhamos uma sala adequada, tínhamos uma muito pequena, mas depois da reforma...”.

Diante disso, foi mostrado que a escola foi significativa nas mudanças para educação desse público, pois a mesma, ainda, se encontra em reforma, onde está sendo construída uma nova sala de recursos, porque é necessária uma educação de qualidade em que os professores, gestores e alunos possam usufruir de uma Educação Especial de boa qualidade.

Com a pesquisa, buscamos fazer um levantamento sobre o conhecimento dos participantes com relação a algumas leis como por exemplo: LDB e ao MEC, questionou-se os professores e diretores acerca dos seus conhecimentos sobre as leis, se eles as apoiavam, enfim o seu real ponto de vista sobre isso, no levantamento de dados obtivemos as seguintes respostas, professor I, “ conheço apenas a LDB, e concordo plenamente com a inclusão dos alunos especiais [...]”. Para o professor II, existem também falhas na lei, na maneira como ela está sendo colocada em prática, ele diz: “as leis realmente são de suma importância[...], mas como educadora, percebo [...] professores despreparados, não temos estruturas físicas, psicológica e nem tão pouco somos capacitados para enfrentar essa nova realidade que é a inclusão”.

A falta de preparo dos professores para trabalhar com esses alunos é a realidade de todas as escolas, já que eles chegam ao início do ano letivo sem saber com que público estudantil irão se deparar, e como não existe um auxílio para

os mesmos para que eles consigam atender as dificuldades de todos os alunos, acabam que eles não conseguem suprir as necessidades da turma. Questionamos os professores e as respostas não se distanciaram uma das outras. O professor III: “não existe”, o professor IV: “não existe, o estado é omissivo quanto a isso”, o professor V: “participamos de alguns cursos, mas não é suficiente”.

Através da observação e análise dessas respostas, percebemos a precariedade que ainda existe na educação inclusiva, como incluir estes alunos dentro das salas de aula, e se eles não iriam ter o apoio necessário. Logo, falta a Escola e o Estado tornarem os professores capacitados para realizarem suas funções adequadamente.

Além da defasagem que existe no ensino, ainda, nos deparamos com escolas que são inacessíveis para alguns alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, por isso, faz-se necessário que sejam melhorados não apenas as práticas docentes, mas também a parte estrutural. Os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, hoje, são amplamente incluídos nas atividades escolares não havendo qualquer diferenciação entre eles, os professores: VI, VII e VIII afirmam que os alunos são tratados de maneira igualitária. Tratar os alunos desta maneira é uma forma de lutar contra o preconceito, pois fragilizar estes alunos poderia contribuir para que começassem a surgir comentários maldosos. A diferença encontrada entre eles está ligada apenas a questão da avaliação como fala o professor IX: “diferenciamos apenas a avaliação”.

Apesar da diretora da escola C não ter participado da coleta dos dados, o professor X nos revela que: “existe aluno especial, ele está matriculado[...], porém não somos capacitados e nem a escola oferece recursos”, com isso, o professor nos revela que não há capacitação para trabalhar com esse público estudantil.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar onze escolas estaduais do Seridó e Curimataú paraibano, que têm demonstrado a produção do conhecimento e vêm discutindo a temática da inclusão de pessoas que convivem com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento no ambiente escolar. Tentando incluir todos os alunos de forma equânime. Para isso, analisamos as respostas tanto dos questionários como das entrevistas, e chegamos a algumas considerações.

Nosso olhar durante a análise focou-se em como as escolas mostradas tratam a inclusão, se existe acessibilidade e se os professores estão preparados para ter em sala de aula uma diversidade em relação ao público estudantil, seja ele com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento ou não, orientando para a realidade e a necessidade da contribuição deles para a melhoria dessa realidade.

A inclusão escolar precisa ser cuidada, com permanência em sala de aula, pelo

corpo de educação escolar igualitariamente para todos os alunos. Dito isso, tanto os professores, como a diretoria, a sociedade e os familiares tem a função de induzir a ação e a reação, definindo propostas na busca da resolução e compreensão dos resultados, estimulando o aprender desse público de pessoas que convivem com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

Como resultado da pesquisa, encontramos escolas que não possuem estrutura física adequada para realizar de fato a inclusão, há uma falta de preparação para utilização de recursos pedagógicos como o braile, libras e experiências em relação à sala de recursos, mas algumas apresentam cuidadores, psicólogo para esse público. A inclusão é uma maneira de socializar e educar esse público, de maneira a ser aceita e valorizada as diferenças e a diversidade, levando em conta que é o primeiro passo para se fazer parte de um processo realmente inclusivo, visando uma escola de qualidade, beneficiando tanto os professores como os alunos e a sociedade de modo geral.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Thaís Silva, RIBEIRO, Joyce. Atitudes de graduandos em Educação Física do CEFID em face da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista da Educação Física/ UEM*. Maringá, v.15, n.2, p.17-22, março, 2004.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

MARTINS, M.F. Inclusão: Um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores. São Paulo, 2005. 22-31. Tese de Mestrado inédita, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto Alegre. 2005.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta. 2006. 125p. Tese (Doutorado- Programa de Pós-graduação em psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RODRIGUES, Graciele Massoli et al. Demarcações sociais e as relações didáticas na escola: considerações acerca da inclusão. *Revista Brasileira Ciência Esporte*, Campinas, v.25, n.3, p.43-56, maio, 2004.

EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 11/11/2019

Josy Lira Dias

Diretora de Planejamento do Instituto de Ensino Superior Materdei
Manaus - Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/8336948290099596>

Kelly de Oliveira Mota

Diretora do Departamento de Registro Acadêmico do Instituto de Ensino Superior Materdei
Manaus - Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/6503014572147258>

Zilma Torres Dias

Diretora Geral do IES-Materdei do Instituto de Ensino Superior Materdei
Manaus - Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/1928831001982170>

Maria Dias Oliveira

Professora do Instituto de Ensino Superior Materdei
Manaus - Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/2058507769344679>

RESUMO: A educação permanente é um conjunto de ações contínuas de trabalho-aprendizagem que pode ser utilizado dentro do ensino superior com os docentes, na busca de encontrar uma situação-problema, e se tem o direcionamento para superá-la. Objetivo:

Identificar as diferenças entre as publicações nacionais sobre a educação permanente dos docentes na educação superior. Metodologia: Estudo descritivo, de revisão integrativa, visando responder: *Quais os benefícios da educação permanente dos docentes na educação superior?* Na revisão integrativa, é necessário escolher um objetivo, os questionamentos que devem ser respondidos, posteriormente realizar a pesquisa para verificar e coletar o máximo de pesquisas primárias relevantes que estejam dentro dos critérios de inclusão e exclusão selecionados. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário para sumarizar os estudos que respondessem à questão de pesquisa e os critérios de inclusão. Elegeu o recorte temporal de 10 anos (2007-2017). Resultados: selecionaram-se 68.760 produções científicas, após a filtragem pelos critérios de inclusão foi para 2.671 e exclusão totalizando 11 artigos, onde foi preenchido um formulário para cada produção selecionada, que permitiu a síntese dos dados, possibilitando a obtenção de informações sobre a caracterização das produções. Conclusão: Foram encontrados quatro principais benefícios da educação permanente para os docentes na educação superior, a necessidade de mudança de atitude docente para que possam se encaixar nas novas necessidades educacionais contemporâneas, com a mudança do cenário educacional. É

preciso que o docente busque reconstruir o seu conhecimento com a melhoria pessoal, científica e pedagógica. Entendendo o dever crítico de ensinar o pensamento e atitudes embasadas na necessidade das ações individual, no âmbito coletivo, metodológico, social e cultural dos atores dentro do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Regulação, Educação; Ensino Superior.

PERMANENT EDUCATION OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: Continuing education is a set of continuous work-learning actions that can be used within higher education with teachers, seeking to find a problem situation, and the direction to overcome it. Objective: To identify differences between national publications on continuing education of teachers in higher education. Methodology: Descriptive study, integrative review, aiming to answer: What are the benefits of continuing education of teachers in higher education? In the integrative review, it is necessary to choose an objective, the questions that must be answered, then conduct the survey to verify and collect as many relevant primary surveys that meet the selected inclusion and exclusion criteria. For data collection, a questionnaire was used to summarize the studies that answered the research question and the inclusion criteria. Elected the 10-year time frame (2007-2017). Results: 68,760 scientific productions were selected, after filtering by the inclusion criteria went to 2,671 and exclusion totaling 11 articles, where a form was filled for each selected production, which allowed the synthesis of the data, allowing the obtaining of information on the characterization of productions. Conclusion: We found four main benefits of continuing education for teachers in higher education, the need to change the attitude of teachers so that they can fit the new contemporary educational needs, with the changing educational landscape. It is necessary that the teacher seeks to reconstruct his knowledge with personal, scientific and pedagogical improvement. Understanding the critical duty to teach thinking and attitudes based on the need for individual actions, in the collective, methodological, social and cultural scope of actors within higher education.

KEYWORDS: Evaluation; Regulation, education; University education.

1 | INTRODUÇÃO

Venturelli; Fiorini (2001) destacam que há uma necessidade crescente por currículos inovadores, necessitando que haja uma capacitação docente de maneira contínua, onde o professor aprenda a trabalhar o planejamento e atividades com novas metodologias de ensino-aprendizagem. Para que essas ações educativas de maneira sistematizada, possam auxiliar no aperfeiçoamento do docente.

Os professores universitários apresentam três dimensões: dimensão profissional, dimensão pessoal e dimensão administrativa. Os docentes devem ter uma identidade profissional que ensinam pelo que sabem e pelo que são, pensar em

novos parâmetros no ser docente. Tendo uma satisfação dentro da carreira docente, alinhando pesquisa, docência e ensino aprendizagem (ZABALZA, 2004).

Podemos entender que, para se modificar algo de maneira significativa em educação, é necessário que haja uma mudança quanto ao docente: trabalhando a valorização socioeconômica profissional e a valorização da formação e formação continuada, permitindo ao docente aprender cada vez para que ele possa transmitir um conhecimento de qualidade, trabalhando assim com dignidade social (DEMO, 2011).

O aprimoramento dos docentes com avanços e inovações de suas áreas, buscando trabalhar a sua criatividade pessoal e dos grupos profissionais com produções científicas, técnicas e culturais. Nos últimos anos tem sido trabalhado políticas públicas e ações políticas que trazem a necessidade de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes para que se adequem a ensinar as novas gerações. Porém alguns programas se tornaram compensatórios em vez de ser de atualização e aperfeiçoamento nas áreas do conhecimento (GATTI, 2008). Esta pesquisa justifica-se devido a necessidade em se identificar as vantagens da educação permanente no ensino-aprendizagem na atuação do docente do ensino superior e suas dificuldades em serem implantadas, realizadas e valorizadas.

2 | OBJETIVO

Identificar as diferenças entre as publicações nacionais sobre a educação permanente dos docentes na educação superior.

3 | METODOLOGIA

Estudo descritivo e de revisão integrativa, que de acordo com Souza; Silva; Carvalho (2010) apresentam seis fases: 1ª. Fase: elaboração da pergunta norteadora, 2ª. Fase: busca ou amostragem na literature; 3ª. Fase: coleta de dados; 4ª. Fase: análise crítica dos estudos incluídos, 5ª. Fase: discussão dos resultados e a 6ª. Fase: apresentação da revisão integrative. Visando responder a questão de pesquisa: <<Quais os benefícios da educação permanente dos docentes na educação superior?>>.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário para sumarizar os estudos que respondessem à questão de pesquisa e os critérios de inclusão. Elegeu o recorte temporal de 10 anos (2007-2017). Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: artigos completos gratuitos; Idioma português. Para a pesquisa foram utilizados os seguintes descritores em saúde: Educação continuada I02.358.212; Docentes M01.526.702.250 e Educação Superior SP8.946.234.298, onde a busca

dos estudos foi realizada na base de dados Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (SciELO).

Para os critérios de exclusão foram os artigos incompletos, produções anteriores ao ano de 2007, artigos que não estavam de acordo com a questão norteadora da pesquisa e os artigos repetidos. A pesquisa foi realizada durante o mês de janeiro de 2018.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao realizar esta revisão integrativa, temos ao utilizar os descritores: Docentes, educação continuada e educação superior, presentes na SciELO. Encontramos os seguintes quantitativos de publicações, (Tabela 1).

DESCRITOR/TERMO	PUBLICAÇÕES	
	N	N%
Docentes	62.565	91%
Educação continuada	2.697	5,1%
Educação Superior	3.498	3,9%
Σ ou Total	68.760	100%

TABELA 1- Publicações encontradas na Biblioteca Virtual SciELO, descritores docentes, educação continuada e educação superior, em janeiro de 2018.

Fonte: SciELO.

Selecionaram-se 68.760 produções científicas, após a filtragem pelos critérios de inclusão foi para 2.671 e exclusão ficou com um total de 11 artigos, sendo observado que mesmo o descritor Docentes com maior quantitativo de artigos, tiveram poucos artigos que estavam dentro dos critérios de inclusão e exclusão. Foi preenchido um formulário para cada produção selecionada, que permitiu a síntese dos dados, possibilitando a obtenção de informações sobre a caracterização das produções, de acordo com a Tabela 2.

DESCRITOR/TERMO	PUBLICAÇÕES	
	N	N%
Docentes	2	18,2%
Educação continuada	7	63,6%
Educação Superior	2	18,2%
Σ ou Total	11	100%

TABELA 2- Publicações encontradas na BVS e SciELO, descritores docentes, educação continuada e educação superior, utilização critérios de inclusão e exclusão em janeiro de 2018.

Fonte: SciELO.

Título do Artigo	Autores	Tipos de Estudo	Periódico	Ano
Os desafios da educação permanente: a experiência do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina	Maria José Sparça Salles de Faria; Elisabete de Fátima Polo de Almeida Nunes; Lea Anastasiou; Marcia Hiromi Sakai; Vera Lúcia Menezes da Silva	Descritivo	Revista Brasileira de Educação Médica	2008
Educação Permanente: uma Ferramenta para o Desenvolvimento Docente na Graduação.	Carlos Alberto Lazarini; Ieda Francischettill	Exploratório semiestruturado	Revista Brasileira de Educação Médica	2010
Formação de formadores: um território a ser explorado.	Ecleide Cunico Furlanetto	Descritivo	Psic. da Ed.	2011
Educação continuada: uma necessidade.	Maria do Socorro Orestes Cardoso	Descritivo	Rev. Cir. Traumatol. Bucal-Maxilo-Fac.	2011
Função docente no ensino superior: Discussão parcial para uma proposta de Formação continuada de docentes Universitários.	Carlos Nazareno Ferreira Borges; Antônio Fernandes da Cruz Junior; Sandra Soares Della Fonte	Análítico e interpretativo	Pensar a Prática	2012
Desenvolvimento Docente nos Cursos de Medicina: um Campo Fecundo.	Cinthia Rêgo; Sylvania Helena Batista	Revisão Sistemática da Literatura	Revista Brasileira de Educação Médica	2012
Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais	Sandra Francesca Conte de Almeida	Análise Reflexiva	<i>Estilos da Clínica</i>	2012
Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência	Ilma Passos Alencastro Veiga	Descritivo e observacional	Rev. Diálogo Educ.	2014
Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente	Erica Toledo de Mendonça; Rosângela Minardi Mitre Cotta; Vicente de Paula Lelis; Paulo Marcondes Carvalho Junior	Pesquisa-ação	Interface Comunicação Saúde Educação	2015
A competência para Educação Permanente em Saúde: percepções de coordenadores de graduações da saúde	Luciana Portes de Souza Lima; Mara Regina Rosa Ribeiro	Descritivo e exploratório	Physis Revista de Saúde Coletiva	2016

A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente.	Antônio Ricardo Calazans Duarte	Descritivo	Revista Ciência Plural	2017
---	---------------------------------	------------	------------------------	------

Quadro Sinóptico.

Fonte: Estudos selecionados entre os anos de 2007 a 2017. Scielo.

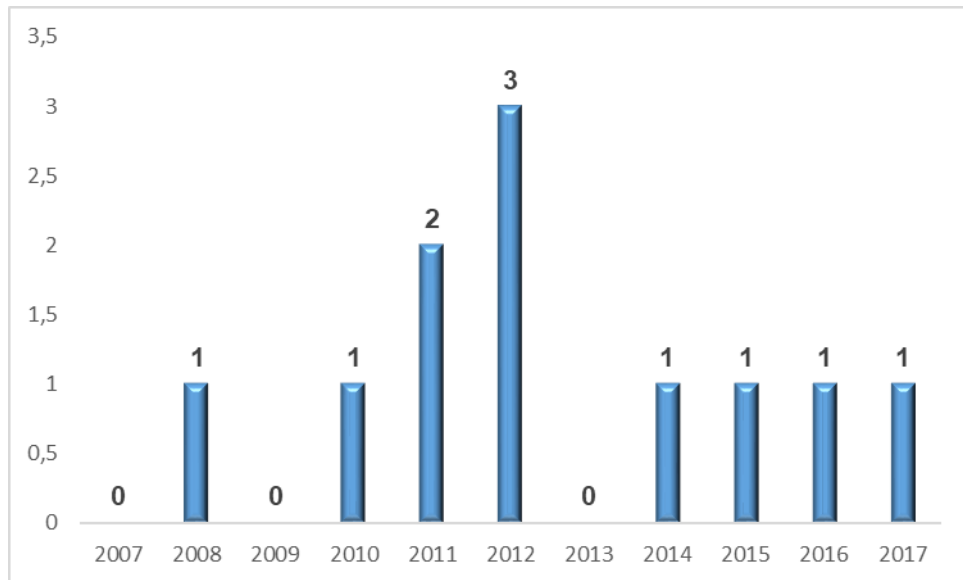


Figura 1: Quantidade de artigos de acordo com a temática publicados entre 2007 e 2017.

Fonte: Scielo.

Em 2008 teve uma publicação sobre a educação permanente dos docentes no ensino superior

Foi observado que o ano de 2012 tiveram 3 artigos publicados com a temática, podendo este aumento de publicações estar ligado a Políticas, Diretrizes, Legislação e Normas do Ensino Superior nº 74 de 17 de setembro de 2012, que cria o Insaes, da composição do Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior, onde os docentes estão inseridos como parte avaliativa.

A sequência de uma publicação por ano teve início em 2014 até o ano de 2017, que foi o ano de aprovação da Lei No. 13.005/2014 sobre o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, sendo a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação pontos a serem melhorados no período entre 2014 a 2020 (BRASIL, 2014).

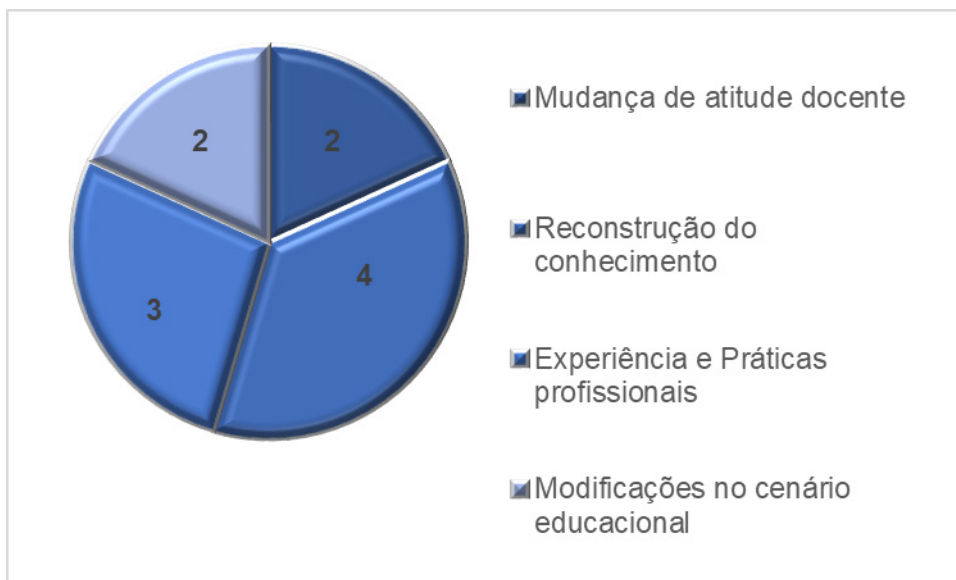


Figura 2: Benefícios da educação permanente dos docentes na educação superior.

Fonte: Scielo

Quanto a mudança de atitude docente, foram encontrados dois artigos:

Formação de formadores: um território a ser explorado (FURLANETTO, 2011) descreve que as novas perspectivas que se referendam em outras maneiras de compreender a interação entre o conhecimento prévio do sujeito, o ensino e como o docente irá fazer para trabalhar com o ensino-aprendizagem individual, a cultura, o social. Os docentes precisam articular as dimensões objetivas e subjetivas, enfrentar toda essa complexa estrutura de ensino acaba gerando um desconforto e necessitam mudar de atitude para superar as dificuldades. Dessa maneira sendo obrigado a deixar o modo antigo de ensinar e acaba buscando novas possibilidades. Os professores precisam ter uma mudança de atitude e das suas práticas no momento em que não conseguem lidar com as situações e com os desafios encontradas na sala de aula.

Dantas (2005) descreve afirma que a formação inicial é importante para que o docente tenha um contexto reflexivo e a responsabilidade social na formação dos alunos, criando uma identidade crítica e reflexiva, para isso o docente precisa compreender a necessidade de repassar conhecimento de maneira completa através da sua constante busca por compreender a necessidade dos alunos e da sociedade ao qual eles estarão trabalhando como profissionais.

Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais (ALMEIDA, 2012) os docentes devem sempre fazer uma análise de suas práticas profissionais quanto a maneira que estão trabalhando o ensino, para dar uma visão do antes e do momento ao qual ele está se autoavaliando. Com isso despertar um questionamento e avaliação das suas escolhas e ações, integrando sua identidade pessoal e profissional.

Soares; Cunha (2010) afirmam que alguns professores do Ensino Superior são

apenas bachareis, sem a formação inicial que o prepare para a docência, como a didática, metodologia de ensino e os procedimentos pedagógicos, assim se torna essencial que haja a formação permanente para que o ensino seja realizado de maneira a instigar que o aluno sempre busque por mais conhecimento assim como o docente.

Para o benefício da educação quanto as mudanças no cenário educacional, foram encontrados dois artigos que abordam essa temática.

Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente (MENDONÇA; COTTA; LELIS; CARVALHO JUNIOR, 2015) se faz necessário um investimento para que haja a capacitação promovendo o avanço do conhecimento docente e a melhoria do conhecimento social da prática docente, mesmo que tenham problemas a enfrentar quanto as dificuldades em se ter a educação permanente e o tempo destinado a docência, ele se sinta motivado em despertar a visão critica em seus alunos e com isso buscar novas metodologias e práticas de ensino-aprendizagem.

Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência (VEIGA, 2014) a autora destaca que deve existir uma formação pedagógica institucionalizada para o docente no ensino superior, desenvolver o profissional para que os mesmos possam auxiliar os alunos em suas dificuldades, trabalhando o conhecimento científico, com a visão pedagógica. Se faz refletir sobre a necessidade de trabalhar com a subjetividade da pessoa e do docente, dentro de um contexto institucional e social definido pelas políticas públicas das Diretrizes Curriculares Nacionais e em outros documentos legais.

No benefício de experiência e prática profissional foram encontrados três artigos que abordam a temática, sendo eles:

A competência para Educação Permanente em Saúde: percepções de coordenadores de graduações da saúde (Lima; Ribeiro, 2016) destacam que mercado competitivo gera uma necessidade de uma educação continuada para que o docente tenha um aprimoramento pessoal e que o mesmo não permaneça acomodado em virtude das inovações e práticas educacionais. Gerando um aperfeiçoamento cultural e profissional buscando uma integração dos conhecimentos adquiridos sistematicamente. Estimularndo a compreensão dos problemas do mundo, nacionais, regionais, e locais para que possam contribuir de alguma maneira com as dificuldades da sociedade.

Desenvolvimento Docente nos Cursos de Medicina: um Campo Fecundo (BATISTA, 2012) a autora aborda que para alterar as ações docentes é necessário perceber o as crenças, a vivência que possam sensibilizar e transformar a sua experiência de vida e modifique constantemente o trabalho pedagógico que está realizando. Dessa maneira, buscando qualificação, contínuo desenvolvimento,

reflexão da sua realidade e a prática de novas estratégias de ensino a mais do que é ensinado. A formação permanente dos docentes incentiva a inovação pedagógica, com foco na concepção dos conhecimentos, competências e ações.

Educação continuada: uma necessidade (CARDOSO, 2011) é provado para a autora, que compete a educação permanente o ajuste dos docentes às novas necessidades e conhecimentos. Estando no centro dos ajustes, trabalhando o aprender a aprender; e destacando a real prática docente nos processos de ensino-aprendizagem, tendo a percepção das mudanças educacionais contemporâneas de filosófico, metodológico, político e sociológico, tendo uma postura dialética em vista do conhecimento. Buscando novas práticas e processos para as exigências atuais do ensino dentro da realidade sociocultural ao qual estão inseridos.

Dentre os 11 artigos encontrados ao final da pesquisa, quatro deles descrevem a necessidade de uma reconstrução do conhecimento:

Função docente no ensino superior: discussão parcial para uma proposta de formação continuada de docentes universitários (BORGES; CRUZ JUNIOR; FONTE, 2012) os autores ressaltam que a prática docente deve ter uma constante construção dentro da educação permanente no ensino superior, onde a prática se modifica de forma simultânea aos discursos, de forma que ocorra o diálogo das ações cotidianas engajadas aos discursos da prática ressignificada.

A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente (Duarte, 2017) existem diariamente várias novas situações no âmbito escolar, gerando uma necessidade cada vez maior e mais eficazes para que consiga ter uma solução. O docente precisa ter uma prática constante, própria e direcionada, assim a formação docente deve ser permanente para o desenvolvimento do conhecimento indispensáveis para realizar as atividades docentes, trabalhado durante a sua vida profissional. Com isso, possa possibilitar aprendizagens relevantes, estando relacionado ao êxito da conexão interpessoal e dos processos subjetivos, como ensinar de maneira que os alunos possam ter o entendimento e uma visão crítica a respeito dos conteúdos. Para que se tenha um processo de educação permanente concreto, o mesmo deve atender as três dimensões dentro da formação docente: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal e dessa forma consiga alcançar objetivo, trabalhando a sua relevância para o docente.

Educação Permanente: uma ferramenta para o desenvolvimento docente na graduação (LAZARINI; FRANCISCHETTI, 2010) os autores destacam que a educação permanente é um momento de reflexão quanto a prática docente, visando despertar a admissão e o questionamento do aprendizado, desenvolvendo o interesse pela troca de experiências entre os docentes, aperfeiçoando a evolução pessoal e do método de trabalho dentro de suas atividades. Viabilizando a investigação

dos processos explicativos que geram a procura por conhecimento reais, a elaboração de sugestões com a visão integrativa para enfrentar as diferentes questões que surgem no âmbito educacional. A educação permanente qualifica o docente para o desempenho dentro de todas as etapas dos processos pedagógico, relaizando mais do que a formação teórica, levando a uma prática profissional inovadora, sendo destacado pelo comprometimento do sujeito e a visão do ser cidadão.

Os desafios da educação permanente: a experiência do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina (Faria et al., 2008) os autores descrevem que a formação profissional permanente dos docentes é fundamental para que ocorra as inovações pedagógicas educacionais. Se houver uma formação efetiva e tendo docentes compromiçados que possam ofertar uma contribuição concreta para o desenvolvimento do projeto pedagógico trabalhando para a melhoria da instituição e do ensino. Deve ter a frequencia dentro processo educativo, sua diversidade e sua globalidade, o pensar e trabalhar em grupo, destacando a importância cívica, inerente a concepção de uma realidade educative responsável. O docente deve trabalhar a interação, respeito as concepções éticas, tendo capacidade para enfrentar as emoções e buscando ser maleável, sendo questões pedagógicas relevantes e desafiadoras na educação superior na atualidade.

5 | CONCLUSÃO

Foram encontrados quatro principais benefícios da educação permanente para os docentes na educação superior, a necessidade de mudança de atitude docente para que possam se encaixar nas novas necessidades educacionais contemporâneas, com a mudança do cenário educacional. É preciso que o docente busque reconstruir o seu conhecimento com a melhoria pessoal, científica e pedagógica. Deixando as práticas tradicionais e trabalhando as ações e metodologias inovadoras para o ensino-aprendizagem, tendo à vontade e o incentivo de mudar. Entendendo o dever crítico de ensinar o pensamento e atitudes embasadas na necessidade das ações individual, no âmbito coletivo, metodológico, social e cultural dos atores dentro do ensino superior. Precisa de uma atitude dialética para que haja uma constante atualização das ações educacionais juntamente a experiência e as práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

Almeida, Sandra Francesca Conte de. Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. **Estilos da Clínica**, 2012, 17 (1), 76-87. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v17n1/v17n1a06.pdf>>. Acesso: 08 jan. 2018, 14:00.

Borges, Carlos Nazareno Ferreira; Cruz Junior, Antônio Fernandes da; Fonte, Sandra Soares Della. Função docente no ensino superior: discussão parcial para uma proposta de formação continuada de docentes universitários. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272550, abr./jun. 2012. Disponível

em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/12978/11213>>. Acesso: 04 jan. de 2018, 13:36.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra - seção 1]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso: 05 jan. de 2018, 15:21.

Cardoso, Maria do Socorro Orestes. Educação continuada: uma necessidade. **Rev. Cir. Traumatol. Buco-Maxilo-Fac.**, Camaragibe v.11, n.2, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistacirurgiambf.com/2011/v11.n2/0.pdf>>. Acesso: 06 jan. 2018, 14:18.

Dantas, Aleksandre Saraiva. D. A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação. **Holos**, ano 21, maio/2005. Disponível em: <[ww2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/53/57](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/53/57)>. Acesso: 05 jan. 2018, 10:05.

Demo, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes; 2004.

Duarte, Antônio Ricardo Calazans. A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente. **Revista Ciência Plural**. 2017;3 (2): 1-3. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/13155/8985>>. Acesso: 05 jan. 2018, 16:40.

Faria, Maria José Sparça Salles de; Nunes, Elisabete de Fátima Polo de Almeida; Anastasiou, Lea; Sakai, Marcia Hiromi; Silva, Vera Lúcia Menezes da. Os desafios da educação permanente: a experiência do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 32 (2): 248 – 253; 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso: 06 jan. 2018, 11:00.

Furlanetto, Ecleide Cunico. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 131-140. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n32/n32a08.pdf>>. Acesso: 05 jan., 12:06.

Gatti, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso: 02 jan. 2018, 13:06.

Lazarini, Carlos Alberto; Francischetti, Ieda. Educação Permanente: uma Ferramenta para o Desenvolvimento Docente na Graduação. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 34 (4): 481-486; 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a02.pdf>>. Acesso: 06 jan. 2018, 17:00.

Lima, Luciana Portes de Souza; Ribeiro, Mara Regina Rosa. A competência para Educação Permanente em Saúde: percepções de coordenadores de graduações da saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 26 [2]: 483-501, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v26n2/0103-7331-physis-26-02-00483.pdf>>. Acesso: 03 jan. 2018, 18:04.

Mendonça, Erica Toledo de; Cotta, Rosângela Minardi Mitre; Lelis, Vicente de Paula; Carvalho Junior, Paulo Marcondes. Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente. **Comunicação Saúde Educação**. 2015; 19 (53): 373-86. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/icse/v19n53/1807-5762-icse-19-53-0373.pdf>. Acesso: 08 jan. 2018, 11:40.

Rêgo, Cinthia; Batista, Sílvia Helena. Desenvolvimento Docente nos Cursos de Medicina: um Campo Fecundo. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 36 (3): 317-324; 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n3/05.pdf>>. Acesso: 04 jan. 15:50.

Soares, Regina Soares; Cunha, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação de docência universitária? **RBPG**, Brasília: v. 7, n. 14, p.577-604, dezembro de 2010.

Souza, Marcela Tavares de; Silva, Michelly Dias da; Carvalho, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**. 2010; 8 (1 Pt 1):102-6. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102>. Acesso: 03 jan. 2018, 16:27.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189131701002.pdf>>. Acesso: 04 jan. 2018, 11:35.

Venturelli, José; Fiorini, Vânia M L. Programas educacionais inovadores em escolas médicas: capacitação docente. **Rev Bras Educ Med**. 2001; 25 (5): 7-21.

Zabalza, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed; 2004. 117 e 118p.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E MODELO ESTRATÉGICO DE GESTÃO

Data de aceite: 31/01/2020

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisador e orientador nos Programas de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Desenvolvimento e Sociedade e em Educação da Uniarp.

E-mail: adelciomachado@gmail.com.

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Gestora da Escola Municipal de Educação Básica Serafina Fontana Bonet, em Timbó Grande (SC).

RESUMO: A apresentação de definições e conceitos sobre aprendizagem organizacional permite consolidar melhor compreensão da temática e favorece sua aplicação prática em estudos de organizações brasileiras. Dentre os princípios norteadores, estão novas formas de definir organizações burocráticas. Onde as pessoas passam a ter oportunidade de exercer sua autodeterminação, e o ser humano é considerado um ser multidimensional e único, um ser político, pensante, julgador e criativo. Nas organizações que aprendem podem ser observadas características singulares, sobretudo quando comparada às organizações

burocráticas. Tais características outorgam suporte à definição de um conjunto de indicadores utilizados à guisa de referência para análise dos processos organizacionais. Observa-se, ainda, que o aprendizado numa organização ocorre tendo em vista a cultura organizacional existente. Esta é formada por um conjunto de pressupostos, formas e interações e relações de poder dentro da organização. Nesse estudo foi possível identificar que a possibilidade de gerir conhecimentos, competências e mudanças vêm sendo discutidas por muitos pesquisadores e profissionais, tanto nas organizações como também em atividades relacionadas à pesquisa, ciência, tecnologia. As idéias algumas vezes, são apresentadas com novidades, porém essas novidades nem sempre são pertinentes a todos os tipos de organizações. As organizações escolares costumam adotar tais idéias, o que muitas vezes provoca problemas. Para isso, faz-se mister a adoção de modelos próprios de gestão, colimando conceitos de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: educação superior; conhecimento; gestão; estratégia.

ABSTRACT: The presentation of the definitions and concepts about organizational learning allows consolidating a better comprehension of the topic and favours its application in studies of Brazilian organizations. Among the guidelines we have new forms of defining bureaucratic

organizations. Places where people start having an opportunity to exert their self-determination, and the human being is considered multi-dimensional and unique, a political being, that can think, able to judge and creative. In organizations which learn one can observe some particular characteristics, especially when compared to bureaucratic organizations. Those characteristics give support to the definition of a group of indicators used as reference to the analysis of organizational processes. One can still observe that what was learnt in an organization happens according to the existing organizational culture. It is formed by a set of presupposed items, forms and interactions and relationships of power inside the organization. In this essay it was possible to identify that the possibility of creating knowledge, competences and changes have been discussed for many researchers and professionals, both in organizations and in activities related to research, science and technology. The ideas are sometimes presented with some new thing added, but this new things not always concern all types of organizations. School organizations usually adopt such ideas, fact that many times bring some problems. Thus, it is important the adoption of models which are proper for managing, aiming at the concepts of knowledge.

KEYWORDS: upper-education; knowledge; management; strategy.

INTRODUÇÃO

A inserção da educação no ordenamento jurídico coloca-a em prisma político e, em primeira aproximação, outorga ao Estado relevante papel no desenvolvimento do processo educacional.

Justifica-se tal responsabilidade pela preceituação constitucional de que ao Estado incumbe a regulação educacional. Presta-se, da mesma maneira, para a sustentação de tese no sentido de que ao Estado cabe prover com recursos financeiros e materiais ao processo educacional, devendo abster-se quanto ao seu direcionamento e conteúdo ideológico. Não obstante, faz-se mister proclamar que tal regulação não substitui a necessidade de gestão para organizações do setor.

Por conseguinte, os procedimentos de planejamento, gestão e inovação na educação superior integram ainda conhecimento e reflexão da realidade, ademais de conhecimento e reflexão teórica e a transposição desses de maneira a orientar a práxis pedagógica que realmente efetive a intencionalidade educativa/formativa.

Por sua vez, gestão indica reflexão e ação interativa no gerenciamento coletivo de uma intencionalidade educativa/formativa compartilhada. Torna-se imprescindível acrescentar ainda o significado de inovação, que anela dizer a proposta em movimento continuado de aprendizagem, caracterizado ainda adoção do modelo estratégico de gestão, mormente em conjuntura de hipercompetividade.

Importa, ainda, projetar luz sobre a estratégia para melhor compreensão do tema abordado. A palavra estratégia vem do grego *strategos* e está intimamente

relacionada com a questão militar. *Strategos* significa um general em comando de um exército, ou seja, “a arte do general” (OLIVEIRA, 1988, p.109).

Antes de Napoleão, estratégia queria dizer a arte e a ciência de dirigir forças militares a fim de vencer o inimigo ou tornar mais brando os resultados de uma derrota. Já na época Napoleônica, o termo desdobrou-se, sendo incorporado aos movimentos políticos e econômicos com o objetivo de obter melhores mudanças para a vitória militar (STEINER *apud* OLIVEIRA, 1988).

Russ (1994) também discute a origem da palavra estratégia, através de outro termo, *strategia*, originário também do grego, o qual quer dizer a arte do estrategista, de quem dirige alguma coisa. Entretanto, este vocábulo, assim como *strategos*, se endereça à atividade militar, pois a *strategia* é uma arte da ciência militar dedicada à condução de uma guerra e de suas manobras militares. O termo pressupõe, ainda, um conjunto corrente de iniciativas destinadas a engendrar certo resultado, eliminando o inimigo.

Entretanto, com o curso do tempo, a palavra estratégia foi incorporada ao mundo dos negócios, de forma que ela começou a ser utilizada pelas organizações para significar a maneira com que essas empresas se comportavam e agiam frente ao seu ambiente.

Luecke (2008) salienta que estratégia é um plano que objetiva dar à instituição uma vantagem competitiva sobre os rivais por meio da diferenciação, significa entender o que faz, o que quer se tornar e focalizar como fazer para chegar ao objetivo central. Da mesma maneira, trata do que não faz; delimita fronteiras em torno do alcance das intenções de uma instituição. Uma estratégia sólida, implementada com habilidade, identifica as metas e a direção necessárias para que os gerentes e funcionários de todos os níveis definam seu trabalho e tornem a instituição bem-sucedida. Quando essa não tem sua estratégia clara, por sua vez, fica sem leme. Ela se agita, lançando-se em uma ou outra direção de acordo com as oportunidades, mas nunca chega a um ótimo negócio.

Esse artigo objetiva demonstrar a importância da educação superior na sociedade do conhecimento, onde inicialmente será apresentado um breve histórico e após a necessidade de se abrir novos horizontes para que todos sejam contemplados com a possibilidade de novos aprendizados, após apresentar-se-á a imprescindibilidade de um modelo estratégico de gestão, para tal seja apresentado um breve histórico da educação superior no Brasil, apresentar-se-á também o conceito de sociedade de conhecimento e de gestão para melhor entendimento do assunto tratado.

A metodologia a ser adotada será a pesquisa bibliográfica que de acordo com Souza, Fialho e Otani (2007) consiste na obtenção de dados por meio de fontes secundárias, utiliza como fonte de coleta de dados materiais publicados, tais como:

livros, periódicos científicos, revistas, teses, dissertações, etc.

MODELO ESTRATÉGICO DE GESTÃO

Conhecer é a questão crucial da existência humana. O que distingue o ser humano dos demais seres vivos é a capacidade de conhecer e aprender, acentuada por meio da linguagem e do pensamento. O conhecimento constitui a essência da civilização.

Compreender o mundo não só depende de como se realimenta o conhecimento como também da percepção humana, pois ao ato de conhecer exige sofisticação perceptiva. Sabbag (2007) salienta que conhecer é romper com a ignorância, com a superstição, com a credulidade, com preconceitos e hábitos culturalmente arraigados e que perpetuam a nefasta dependência de pessoas, de organizações ou de povos.

Dentro desse contexto, destaca a gestão do conhecimento, que visa desenvolver habilidades a ponto de transformá-las em competências. A padronização do trabalho e bons cursos fornecem boas soluções, embora simplificadoras: a perícia e o talento não são imediatamente obtidos.

Sabbag (2007) enfatiza que, se o propósito de uma organização fosse apenas o de desenvolver habilidades ou competências, as práticas correntes de educação e de recursos humanos seriam suficientes e não haveria porquê investir em formas sofisticadas de criação e compartilhamento de conhecimento tácito.

A maneira como uma organização se movimenta em direção a melhores resultados não pode ser a conseqüência da ação isolada de seus indivíduos e departamentos. Para construir o seu futuro, em contraposição a ter o seu futuro construído, uma organização necessita direcionar os seus recursos através de uma combinação própria e o mais singular possível. O “pensar estratégico” representa o elemento-chave na busca por eficácia na gestão organizacional e na construção de diferenciais.

Estratégia corresponde ao caminho através do qual a organização desenvolverá suas atividades, na busca por objetivos previamente definidos. De acordo com entendimento de Born (2006) a estratégia é um plano, algum tipo de curso de ação conscientemente engendrado, uma diretriz para lidar com determinada situação.

Esse autor destaca ainda que, a estratégia organizacional, dessa maneira, significa a essência, define-se como um padrão na busca de um posicionamento competitivo, distinto e lucrativo. Sendo assim, o planejamento estratégico consiste no processo de geração de estratégias, culminando em um produto formal, o plano estratégico, documento que sintetiza as intenções da organização em longo prazo, bem como apresenta o conjunto de ações responsáveis pela sua implementação.

Luecke (2008) acrescenta ainda que a criação da estratégia e sua implementação

devem ser abordadas como um processo, isto é, como um conjunto de atividades que transforma insumos em resultado. De posse da missão, os responsáveis pela instituição educacional estabelecem metas que devem ser baseadas na compreensão pragmática do ambiente de mercado/negócios externo e das capacidades internas da organização.

Inicia-se a criação da estratégia com a pesquisa e análise extensa e um processo pelo qual os gestores miram nas questões de alta prioridade que a instituição de ensino precisa atacar para ser bem sucedida a longo prazo. Em cada questão prioritária, as unidades e equipes são solicitadas a desdobrá-las em iniciativas concretas. Uma vez que esse plano de ação seja desenvolvido, os objetivos estratégicos da organização e a visão de futuro ficam mais claros.

Carvalho e Laurindo (2007) diante da competição cada vez mais agressiva nos mercados em mudanças cada vez mais freqüentes, as organizações aprenderam a ser flexíveis para responder rapidamente à competição e às mudanças nos mercados. Na busca de ganhos em eficiência, a disseminação das melhores práticas gerenciais foi ganhando importância cada vez maior.

Born (2007) destaca que para iniciar a reflexão sobre estratégia, o planejador deve decidir primeiro se utilizará ou não modelos preconcebidos, pois isso determinará o emprego de um ou mais autores, no apoio ao processo de reflexão sobre a estratégia a ser adotada, ou mesmo a definição pela não utilização de um sistema de pensamento estratégico que tenha sido estudado anteriormente. A opção por um modelo teórico de aplicação geral traz a vantagem de estruturar o desestruturado processo de pensar estratégico. Além disso, estas teorias geralmente preocupam-se com perspectivas fundamentais e comuns às organizações no momento em que se pensa no futuro.

Embora a eficiência organizacional seja necessária em um cenário competitivo, tornando-se muitas vezes condicionante para que as organizações possam participar de um mercado, não constitui uma forma de estratégia e tampouco pode substituí-la. Em termos de vantagens competitivas, uma organização pode superar o desempenho de seus rivais somente se conseguir estabelecer uma diferença que possa ser mantida. Para este fim, a organização deve buscar entregar valor para o cliente de maneira diferenciada, criar valor para a organização ao menor custo ou fazer as duas coisas.

No que se refere à gestão das instituições educacionais, essa é conhecida por sua natureza amadora, pela improvisação e pela utilização de abordagens, que na maioria das vezes, são cópia malfeitas de abordagens empresariais não compatíveis com a realidade complexa e caótica das instituições de ensino (MEYER Jr., 2007).

Para Rocha Neto (2003) a gestão deve ser observada com base no acompanhamento, avaliação e prospectiva para promoção de ajustes de rotas, como

foco nos objetivos, nos grupos de interesse e nos resultados.

Segundo Porter (1996, apud CARVALHO e LAURINDO, 2007), eficiência operacional significa executar atividades similares melhor do que seus competidores. Para atingir eficiência, desenvolveram-se diferentes ferramentas gerenciais, como por exemplo: TQM (*Total Quality Management*), *benchmarking*, *outsourcing*, *partnering*, reengenharia. Essas ferramentas são importantes no ambiente competitivo, porém, não são suficientes para substituir a estratégia de uma organização. Talvez esteja aí a carência percebida nas instituições educacionais.

As instituições educacionais, a exemplo de outras organizações, também se especializam em gerar frustrações entre seus usuários e beneficiários, ao não oferecerem educação com a qualidade desejada e acessível a distintos segmentos sociais. Muitas vezes a educação ofertada é de qualidade duvidosa e o preço pago não corresponde à educação oferecida. É crescente a insatisfação de alunos, pais de alunos, empresas, governo e comunidade com o desempenho das organizações escolares.

As instituições públicas de ensino tem se mostrado incapazes de atender, em termos qualitativos e quantitativos, às exigências e necessidades da sociedade. Da mesma maneira, é considerada por muitos como uma organização ineficiente, com pouca agilidade para atender às demandas específicas dos alunos. Ribeiro (apud MEYER Jr, 2007) ao examinar a realidade das escolas, refere-se ao pacto da mediocridade. Ao mesmo tempo, existem também aqueles descontentes com a escola privada e com os valores exorbitantes das mensalidades cobradas. Sendo que, por esse motivo, muitas vezes, a escola privada é considerada uma fábrica de diplomas e não uma organização educacional.

O papel da gestão educacional na sociedade do conhecimento é criar um ambiente propício para que os alunos aprendam, para que as pesquisas se desenvolvam. Dessa maneira, cabe aos seus gestores expandir e fortalecer a capacidade da instituição educacional para ensinar e pesquisar, fazendo com que os alunos agreguem conhecimento e valores.

Outro fator que afeta decisivamente o contexto de complexidade dessas instituições, de acordo com Meyer Jr (2007) é o ambiente externo. Dele emanam forças políticas, econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que pressionam as instituições educacionais a mudar. Busca-se uma instituição que ofereça uma educação melhor, mais acessível, de qualidade e cujo currículo tenha como foco princípios e competências compatíveis com a sociedade do conhecimento desse início de século XXI. A instituição de ensino precisa ser ágil sob o ponto de vista gerencial e reunir condições de responder aos desafios de um contexto complexo e em contínua transformação.

Modelos gerenciais criados para funcionar em organizações lineares e

mecanicistas estão sendo muito utilizados na gestão escolar. Na verdade, o pressuposto desses modelos é de que as instituições educacionais são, em geral, gerenciadas como se fossem típicas organizações mecanicistas, nas quais a relação entre insumos, processamento e produtos é clara e integrada. Nelas comando e controle são praticados, tendo como base uma estrutura burocrática caracterizada por objetivos, planos, processos, desempenho, alocação de recursos e indicadores de resultados.

Este é um dos principais problemas dos gestores educacionais, os modelos e abordagens em uso por essas instituições, são, em geral, empregados para funcionar em um contexto distinto, em geral empresarial, que se distingue bastante da realidade das instituições de ensino como organização complexa.

No entendimento de Weick (apud MEYER Jr, 2007), as teorias tradicionais de administração quando aplicadas no contexto da instituição educacional tendem a falhar devido a quatro pressupostos implícitos nessas abordagens gerenciais e que contribuem para esse fracasso: 1) existência de um sistema racional autocorretivo entre pessoas que trabalham de forma altamente independente; 2) consenso sobre os objetivos e os meios para atingi-los; 3) coordenação por meio da disseminação da informação; 4) previsibilidade dos problemas e das respostas a esses problemas.

Atualmente, as escolas e universidades atuam em ambientes turbulentos e altamente competitivos, imprevisíveis, e dependem deles para funcionar e se desenvolver como organização. Este fato exige dessas instituições uma capacidade adaptativa que lhe permita responder às pressões e sobreviver.

Conhecer a natureza complexa, paradoxal e caótica e os elementos que contribuem para essa complexidade é um importante passo, mas não suficiente para avanços. É necessário um novo paradigma para a gestão das instituições de ensino. Os modelos de gestão utilizados nas empresas já se mostraram que não são compatíveis com a realidade dessas organizações. Por sua vez as atuais abordagens gerenciais praticadas nas instituições educacionais têm se mostrado incapazes de atender às novas exigências educacionais. Faz-se necessário uma gestão que leve em consideração as diferentes dimensões organizacionais combinando a racionalidade e a subjetividade que permeiam o comportamento desse tipo de organização.

Na literatura sobre planejamento estratégico predominam trabalhos sobre posicionamento de produtos e mercados, em detrimento de pesquisas sobre perspectiva de processos; contudo, a visão integrada das abordagens, interna e externa, permite a consistência sobre o posicionamento e a perspectiva da organização. Quando as abordagens são integradas e compartilhadas pelos membros da organização, o aprendizado deixa de ser atividade obrigatória para se tornar objetivo comum de todos (BULGACOV, SOUZA, *et al*, 2007).

Esses autores acrescentam ainda, que ao se observar novos temas e aspectos

não tradicionais do processo estratégico, para eliminar as diferenças teóricas e empíricas entre conteúdo e processo e, analisando-se o contexto, inicia-se a pesquisa a partir da análise da tomada de decisão e mudança estratégica o que permite o desenvolvimento de interação contínua entre idéias a respeito do contexto da mudança, do processo de mudança e do conteúdo da mudança, juntamente com a habilidade em regular as relações entre as três variáveis.

É importante destacar ainda que a estratégia é composta por uma série de multiníveis de atividades e processos. O contexto dessas explicações envolve aspectos econômicos, sociais, culturais, estruturais, políticos, setoriais e de competição, os quais podem estar situados em diversos níveis de análise, bem como conjugados em tempos diferentes. Em última instância, é possível afirmar que conteúdo e processo estratégico são mais bem compreendidos se estudados como inseparáveis.

Uma maneira de resolver esse problema das instituições educacionais é através da inovação. Rocha Neto (2003) destaca que a noção de sistemas de inovação compreende a organização de um conjunto de agentes ou arranjos institucionais que se comunicam e desempenham distintos papéis, com a finalidade de introduzir, desenvolver ou difundir inovações.

Para Rocha Neto (2003) podem ser entendidos como sistemas sociais. As capacidades de auto-organização e de aprendizagem são obtidos através da comunicação, compreendendo as interações entre os processos de decisão políticos e normativos, os de viabilização ou estratégicos, e os de ação ou operacionais, bem como dos fluxos de informação entre esses âmbitos. Daí a natureza evolutiva.

Para Takahashi e Takahashi (2007) a inovação diz respeito a mudanças, entretanto as mudanças podem ser relativas ao objeto que a organização oferece, seja ele produto ou serviço, ou ainda podem estar relacionadas ao modo como a organização cria, produz e entre estes produtos, o processo.

Esses autores destacam ainda que inovação também diz respeito a novidade, dessa maneira pode ser caracterizada por vários níveis, a inovação incremental trata de melhoramentos em produtos já desenvolvidos, a inovação radical possui uma nova base tecnológica, proporciona desempenhos superiores e diferenciados, além de transformar o modo como é pensado e utilizado as soluções existentes, possui um alto grau de novidade.

A concretização de uma inovação e sua difusão envolvem o concurso de distintos agentes, que são mobilizados por diferentes motivações e éticas. Entre as principais dificuldades para estimular a introdução e a difusão de inovações há as diferenças de interesses, além de barreiras de linguagem e comunicação, não obstante, cada vez mais dependem da realização de esforços coletivos, isto é, requerem sinergia entre diferentes agentes e a interação entre diversas variáveis. Trata-se, portanto

de identificar e aproveitar possíveis convergências de interesses (ROCHA NETO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi analisado, fica evidente que o tipo de gestão que as instituições de ensino necessitam para superar seus obstáculos e desempenhar melhor seu papel, quer como empreendimento, quer como instituição social, ainda não existe. Os modelos empresariais criados para funcionar em organizações lineares e mecanicistas não se aplicam à educação, evidencia-se assim a necessidade de mudanças de paradigmas. Há a necessidade da compreensão do conceito e aceitação de inovações para a resolução definitiva desse problema.

O entendimento da complexidade organizacional e das formas de conviver e lidar com ela é o primeiro passo em busca de alternativas para suplantar os problemas existentes. Para isso, faz-se necessário rever os atuais paradigmas vigentes, limitados, inadequados e ineficazes para solucionar os problemas atuais.

Em diversos aspectos da vida das organizações o todo é mais do que a soma das partes. Ao se procurar o entendimento do todo pelas partes, pode-se estar identificando um caminho melhor para compreender as organizações sociais, e as instituições educacionais em particular, captando sua essência e reunindo condições para gerenciá-las, de maneira mais adequada.

A observação e a compreensão da complexidade das organizações humanas é um passo primordial para aperfeiçoá-las. A ciência, contudo, é ainda impotente para compreender a complexidade do ser humano, sua mente, seu comportamento, as causas e os efeitos do que acontece nas organizações. Este fato torna a empreitada de apreender e gerenciar as organizações sociais em um enorme desafio.

Existe a necessidade de se buscar novas formas de gestão representadas por novas estruturas mais flexíveis, processos decisórios mais ágeis, liderança efetiva e processos gerenciais mais eficientes e eficazes, compatíveis com a ambigüidade, a imprevisibilidade e os baixos níveis de racionalidade, próprios das instituições educacionais, e que refletem sua complexidade.

Os paradoxos e ambigüidades fazem parte, da mesma maneira, dessas instituições. É preciso entendê-los para poder conviver com eles, controlá-los e resolvê-los, quando possível. Para isso é preciso contar com uma nova gestão que contemple ao mesmo tempo, a complexidade organizacional, a racionalidade e a subjetividade presentes nas ações, num sistema frouxamente articulado, no qual interagem grupos e forças distintas.

O futuro das organizações educacionais encontra-se nas mãos de líderes com capacidade e habilidade de compreender e adequar sua gestão à realidade complexa dessas instituições. Outrossim, faz-se imperativo combinar a instituição

educacional, sua complexidade, ambigüidades e gestão às novas exigências de um contexto igualmente complexo e dinâmico, em que as mudanças são rápidas e imprevisíveis. Estes são reptos importantes que exigem uma grande capacidade de análise e criatividade na busca de soluções.

Importa destacar que para a criação do conhecimento organizacional, o conhecimento tácito – aquele que o indivíduo adquiriu ao longo da vida - torna-se o recurso imperativo da organização, e a capacitação para a criação do conhecimento, uma capacidade dinâmica fundamental. Neste sentido, a gestão do conhecimento possibilita uma coordenação sistêmica das atividades de geração, aquisição, transferência, armazenamento, compartilhamento, utilização e validação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007. 302 p.

AMARAL, Roberto. A percepção do risco na sociedade do conhecimento. *In*: AMARAL, Roberto (org.) **Sociedade do conhecimento: novas tecnologias, risco e liderança**. Lages: UNIPLAC, 2006. 205 p.

BARROSO, Antonio Carlos de Oliveira; GOMES Elisabeth Braz Pereira. Tentando entender a gestão do conhecimento, *Revista da Administração Pública - RAP*, v. 33, n. 2, Rio de Janeiro, p. 147-170, 2000.

BENGTSSO, Jarl. Educação para a economia do conhecimento: novos desafios. *In*: VELLOSO, João Paulo dos Reis (coord.). **O Brasil e a economia do conhecimento**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. 572 p.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao Laptop**. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios á educação. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2001. 254p.

BORN, Roger. **Desvendando o planejamento estratégico**. Porto Alegre: Sulina, 2006. 127 p.

BORN, Roger. **Construindo o plano estratégico: cases reais e dicas práticas**. Porto alegre: ESPM/ Sulina, 2007. 271 p.

BULGACOV, Sergio; SOUZA, Queila Regina, *et al.* **Administração estratégica: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2007. 190 p.

CARVALHO, Marly Monteiro de; LAURINDO, Fernando José Barbin. **Estratégia competitiva: dos conceitos à implementação**. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 228 p.

CAVALCANTI, Marcos; GOMES, Elisabeth. A Nova Riqueza das Organizações: Os capitais do conhecimento. **TN e Petróleo**. Rio de Janeiro, v.3, n.16, ano 0, p.58-66, 2000.

CRUZ, Tadeu. **Gerência do conhecimento**. São Paulo: Cobra, 2002. 168 p.

IZQUIERDO, Ivan Antonio. Inteligência e aprendizagem no mercado de trabalho. *In*: CASALI, Alípio Marcio Dias; TEIXEIRA, José Emídio; RIOS, Iaci; CORTELLA, Mário Sérgio. **Empregabilidade e Educação**. São Paulo: Educ, 1997. 287p.

LEAL FILHO, José Garcia. **Gestão estratégica participativa**: teoria e prática para criação de organizações que aprendem. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2007. 206 p.

LUECKE, Richard. **Estratégia**. Rio de Janeiro: Record, 2008. 195 p.

MARTINS, Josenei. **Sala de aula sem paredes**: o pensamento de McLuhan e a educação. Rio do Sul: UNIDAVI, 2006. 141 p.

MEYER Jr, Victor. A Escola como organização complexa. *In*: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: UNIJUI, 2007. 295 p.

MIRANDA, Pontes de. **O problema fundamental do conhecimento**. 2ª. ed. São Paulo: Bookseller, 2005. 326 p.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. São Paulo: Atlas, 1988. 331 p.

PASOLD, Cesar Luiz. **O Estado e a educação**. Florianópolis: Lunardelli, 1980. 68 p.

REIS, Ana Maria Viegas. **Ensino a Distância... megatendência atual**: abolindo preconceitos. São Paulo: Editora Imobiliária, 1996. 119 p.

ROCHA NETO, Ivan. **Gestão estratégica de conhecimento e competências**: administrando incertezas e inovações. Brasília: Universa, 2003. 270 p.

RUSS, Jaqueline. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994. 382 p.

SABBAG, Paulo Yazigi. **Espirais do conhecimento**: ativando indivíduos, grupos e organizações. São Paulo: Saraiva, 2007. 351 p.

SOUZA, Antonio Carlos de; FIALHO, Francisco Antonio Pereira; OTANI, Nilo. **TCC**: métodos e técnicas. Florianópolis: Visual Books, 2007. 160 p.

TAKAHASHI, Sérgio; TAKAHASHI, Vania Passarini. **Gestão de inovação de produtos**: estratégia, processo, organização e conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 2007. 235 p.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; COELHO, Rúbia Helena Napsolini. Avaliação e reformas da educação superior no Brasil. *In*: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: UNIJUI, 2007. 295 p.

EDUCAR PELA PESQUISA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL ATRAVÉS DA EXPERIMENTAÇÃO EM QUÍMICA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Patrícia Anselmo Zanotta

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Rio Grande

Rio Grande – RS

<http://lattes.cnpq.br/7642080102670638>

Daniele Colebergue da Cunha Vanzin

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Rio Grande

Rio Grande – RS

<http://lattes.cnpq.br/7149552656613877>

Marina Zanotta Rocha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Rio Grande

Rio Grande – RS

<http://lattes.cnpq.br/3458456295614011>

Maria do Carmo Galiazzi

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Escola de Química e Alimentos

Rio Grande – RS

<http://lattes.cnpq.br/4430976902171474>

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender as possibilidades de se desenvolver a formação

integral de alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio, através de projetos de experimentação em química pelo viés do Educar pela Pesquisa. A pesquisa iniciou com os sete bolsistas dos projetos da área de Química do campus Rio Grande do IFRS, no ano de 2018. Nesta etapa, buscou-se compreender as principais dificuldades encontradas de modo que as professoras pudessem antecipar ações necessárias ao realizarem a proposta com as turmas regulares. O segundo momento consistiu na introdução da metodologia do Educar pela Pesquisa, através de um trabalho direcionado sobre Química Forense, de modo que os alunos das turmas regulares pudessem se familiarizar com os pressupostos da referida situação didática. Por fim, os alunos exercitaram o Educar pela Pesquisa de forma ampla, através do desenvolvimento de pesquisas sobre a temática de eletroquímica. Nesta etapa foi oportunizada a assunção da autoria pelas próprias aprendizagens, uma vez que os alunos escolheram os experimentos a partir de seus contextos, buscaram os conhecimentos necessários para a compreensão dos fenômenos estudados, construíram argumentos, divulgaram suas aprendizagens e as validaram através da interação com a turma, num primeiro momento, e posteriormente com a comunidade do campus. O corpus de análise consistiu nos diários reflexivos dos bolsistas e

das professoras, bem como, nas avaliações feitas pelos demais alunos acerca das duas propostas que participaram. A metodologia de análise envolveu uma leitura atenta dos registros e teve como base a análise textual discursiva – ATD. Concluiu-se que o Educar pela Pesquisa aplicado à experimentação em química possibilitou o desenvolvimento da formação integral dos educandos evidenciado pelas categorias emergentes da análise: Formação da dimensão técnica; Contextualização dos saberes; Favorecimento da autonomia para a aprendizagem e, Desenvolvimento de sujeitos políticos, críticos e criativos.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação em química. Educar pela pesquisa. Formação integral. Educação profissional.

EDUCATING BY RESEARCH: A PROPOSAL FOR INTEGRAL FORMATION BY EXPERIMENTATION IN CHEMISTRY

ABSTRACT: This article shows the results of a research that goals to understand the possibilities in develop the integral formation of students of a technical course integrated to the high school education level, by projects with experimentation in chemistry and educating by research. The research began with seven scholarship holders of projects of chemistry area of IFRS – Campus Rio Grande, in 2018. In this step, the objective was to understand the main difficulties of the students, so the teachers could preview the necessary actions when doing the proposal with the regular classes. At a second moment, the educating by research methodology was introduced to the group by a work in class about forensic chemistry, so the regular students could familiarize with the fundamental bases of the methodology. Lastly, the students practiced broadly the educating by research for developing researches about electrochemistry. In that process step, it was given the opportunity of assumption of own authorship of their learning since the students chose the experiments from their contexts, they pursued the necessary knowledge to understand the studied phenomena, they built arguments, disclosed their learning and validated it, at a first moment, by the interaction with their classmates and after with the campus community. The methodology of this work was based on the reflective diaries of the scholarship holders and teachers and on the evaluation of the students that participated in both classes. The analysis methodology was done through an attentive reading of the writings in the diaries and it was based at the discursive textual analysis – DTA. In conclusion, the educating by research applied to experimentation in chemistry provided the development of the integral formation of the students, evidenced by the emerging categories of analysis: Formation of the technical dimension; Contextualization of knowledge; Favoring autonomy for learning and Development of political, critical and creative subjects.

KEYWORDS: Experimentation in chemistry. Educating by research. Integral formation. Professional education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto foi apresentado na forma de comunicação oral no X Congresso Iberoamericano de Educación Científica: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias em debate, que ocorreu em Montevideo no Uruguay entre os dias 25 e 28 de março de 2019 (ZANOTTA et al, 2019).

Apresenta-se neste trabalho uma pesquisa realizada no Campus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, na cidade do Rio Grande – RS – Brasil. O estudo foi realizado com duas professoras de Química e com alunos dos cursos técnicos de Automação Industrial, Eletrotécnica, Fabricação Mecânica, Geoprocessamento, Informática e Refrigeração e Climatização na modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio, compreendendo um universo de 420 alunos.

Os referidos cursos técnicos integrados têm como princípio básico a formação integral dos alunos através da formação de sujeitos participativos, críticos e transformadores da sociedade em que vivem. Para tal, são previstas práticas didáticas integradoras que “desenvolvam atividades que permitam ao aluno construir seu conhecimento em sala de aula, com a experimentação e a execução de projetos” (IFRS, 2013, p.12).

Esta compreensão de formação integral dialoga com o referencial de competência profissional que “guarda o sentido de saber fazer bem o dever” (RIOS, 2008), em suas dimensões técnica, política, ética e estética. A dimensão técnica contempla os conceitos específicos das áreas, bem como o desenvolvimento de habilidades inerentes à utilização e compartilhamento desses saberes; a política, envolve a compreensão do contexto social e a capacidade de tomar decisões a partir desse; a estética se refere à sensibilidade e à afetividade, no sentido de ser sensível às relações e se deixar afetar pelo trabalho; e, a ética orienta as outras três dimensões ao abranger o respeito, a justiça e a solidariedade (RIOS, 2013).

Desse modo, assume-se nesta pesquisa, que a formação integral, concebida a partir da competência profissional, pode ser alcançada através do Educar pela Pesquisa (DEMO, 1997; GALIAZZI, 2014; MORAES, GALIAZZI e RAMOS, 2002), uma vez que esta forma de pensar a educação considera essencial que o aluno compreenda-se como também responsável por sua aprendizagem e, desenvolva a capacidade de elaborar seus próprios questionamentos. Além disso, é necessário que o professor se coloque aberto à escuta do outro através do acolhimento desses questionamentos.

Assim, através da investigação da experimentação em Química, podem ser oportunizados momentos para que o aluno elabore seus questionamentos, reconstrua suas compreensões iniciais, comunique suas aprendizagens e partilhe com os demais

colegas, favorecendo uma reescrita e um repensar dos fenômenos investigados (DORNELES, 2016). Deste modo, objetivou-se nesta pesquisa compreender as possibilidades de fomento da formação integral através do desenvolvimento da participação ativa e da criticidade pela experimentação em Química, fundamentada no Educar pela Pesquisa.

Apresenta-se na sequência a descrição dos procedimentos de produção das informações, que se deu a partir de atividades experimentais propostas pelos sete alunos bolsistas dos projetos de ensino e de pesquisa da área de Química do campus Rio Grande, e pelos alunos das turmas regulares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio; da metodologia de análise, baseada na Análise Textual Discursiva - ATD aplicada aos registros reflexivos dos alunos e das professoras. Assim como, os resultados alcançados e as considerações finais do trabalho.

2 | PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

A produção de informações ocorreu em três momentos distintos, caracterizando o processo recursivo do próprio projeto, como um exercício prático do Educar pela Pesquisa. Primeiramente, os alunos bolsistas propuseram experimentos a partir de seus interesses pessoais e ao mesmo tempo relacionados com as disciplinas de Química que estavam cursando. No segundo momento, foram organizadas atividades de Química Forense com os alunos das turmas regulares, de modo que o Educar pela Pesquisa fosse apresentado a estes estudantes, ainda que o processo de pesquisa tenha sido direcionado, e semelhante para todos os grupos. No terceiro momento, foi definido o grande tema “Eletroquímica”, e cada grupo teve autonomia na proposição do experimento a ser investigado, oportunizando desse modo o exercício do Educar pela Pesquisa, como propõem Moraes, Galiazzi e Ramos (2002).

Nos primeiro e terceiro processos descritos acima, solicitou-se que os alunos envolvidos respondessem às perguntas da Tabela 1, constituindo as respectivas respostas parte do *corpus* de análise. Com relação ao segundo processo, foi solicitado que os alunos avaliassem individualmente a metodologia e suas participações. Paralelamente, as professoras fizeram escritas reflexivas sobre suas percepções acerca das três etapas, registros estes que complementaram o *corpus* da pesquisa.

Questão
Por que eu escolhi este experimento?
O que eu gostaria de saber sobre o experimento?
O que eu aprendi com todo o processo?
O que eu acho que outros alunos poderiam aprender?
Que dúvidas eu ainda tenho?
Que sugestões de alterações ou novos testes eu proponho?

Tabela 1. Questões norteadoras para a produção de informações

Cabe destacar que o processo de reflexão de cada etapa, permitiu o planejamento da etapa seguinte. Como por exemplo, a adequação da rotina das análises de química forense a partir das dificuldades explicitadas pelo grupo reduzido dos bolsistas. Bem como, o ajuste do tempo necessário para a pesquisa de eletroquímica a partir dos relatos dos alunos das turmas regulares que participaram da etapa intermediária. Contudo, reuniu-se as informações das três etapas num grande conjunto de dados para a realização da análise baseada na ATD, como descrito no próximo tópico.

3 | METODOLOGIA DE ANÁLISE

A metodologia de análise empregada nesta pesquisa baseou-se na ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi (2011), a qual consiste numa metodologia de análise fenomenológica e hermenêutica, que busca através da pesquisa qualitativa aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga. Para tanto, a ATD propõe uma sequência recursiva de três etapas: a unitarização, que consiste na desconstrução dos textos originais; a categorização, que visa o estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e, a comunicação, pela qual se expressa e valida a nova compreensão do fenômeno estudado através da construção de metatextos.

Definiu-se como fenômeno estudado a formação integral a partir da experimentação em química, e obteve-se como categorias emergentes da análise: Formação da dimensão técnica; Contextualização dos saberes; Favorecimento da autonomia para a aprendizagem e, Desenvolvimento de sujeitos políticos, críticos e criativos. Os resultados que corroboram com a emergência destas categorias, bem como o aprofundamento teórico que as sustentam são apresentados na sequência.

4 | RESULTADOS

Como explicitado anteriormente, a ATD é mais que uma metodologia de análise, pois busca a compreensão do fenômeno em estudo a partir do aprofundamento teórico das categorias emergentes, expresso em forma de metatexto. Desse modo, apresenta-se neste item alguns excertos do corpus de análise que levaram às referidas categorias, intermediadas pelo diálogo com os referenciais que suportam a nova interpretação e o avanço na compreensão da formação integral pela experimentação em química.

Na escolha dos excertos aqui citados, deu-se destaque para aqueles referentes à pesquisa de recuperação da solução de perclorato de ferro, utilizada na produção de placas de circuito impresso - PCI. Dada a contextualização do tema com o curso dos alunos proponentes, Automação Industrial, e ainda porque esta pesquisa levantou

novos questionamentos que serão aprofundados num novo projeto a ser realizado no ano de 2019, não mais vinculado à disciplina de Química II, mas complementar à formação dos alunos do referido curso. Explicitando assim, o processo recursivo proposto pelo Educar pela Pesquisa.

4.1 Formação da dimensão técnica

A categoria “formação da dimensão técnica” teve como referencial a dimensão técnica da competência profissional proposta por Rios (2008) que “diz respeito ao domínio de conhecimentos na área em que se desenvolve o trabalho e à habilidade na utilização e partilha desses conhecimentos”. Sua expressão nos registros reflexivos se deu a partir de unidades de significado como o excerto abaixo.

Durante o processo houveram alguns contratempos em relação ao procedimento da eletrólise, fazendo com que fossem necessárias mais algumas pesquisas sobre o assunto, melhorando o entendimento desta técnica. (Resposta A)

Nesta categoria, identificou-se também a manifestação da recursividade da pesquisa como metodologia de ensino, e ainda a expressão de novos questionamentos que levam à continuidade do processo, como apresentado a seguir.

Como o trabalho ainda está em desenvolvimento um dos principais itens a ser verificado é se de fato o experimento atingiu o propósito inicial, também devem ser feitas mais pesquisas sobre maneiras de determinar a concentração do cobre. (Resposta B)

Estas citações apresentam questões específicas da área de química, tanto relativas aos conceitos, quanto às técnicas de laboratório. Explicitam também o caráter investigativo da proposta, inerente aos pressupostos do Educar pela Pesquisa. Na sequência discute-se a categoria “contextualização de saberes”, que para além do contexto da disciplina de química, permitiu estabelecer relações dos projetos propostos com a formação profissional técnica dos alunos.

4.2 Contextualização dos saberes

A contextualização dos saberes relaciona-se com a integração das temáticas de estudo com a disciplina de química, bem como com a área da formação técnica profissional dos alunos. Sua expressão se deu a partir das justificativas para a escolha dos experimentos a serem investigados.

A ideia do experimento surgiu da necessidade do descarte de solução de perclorato de ferro saturada com cobre, o que acontece a partir da produção de placas de circuito impresso, processo muito utilizado no curso, na qual consiste na corrosão de placas de fenolite com um lado revestido de cobre onde estão as trilhas do circuito (parte do cobre que não deve ser corroída). Após várias placas serem

corroídas a solução se torna inutilizável devido à alta concentração de cobre, porém não há métodos de descarte para esta. Com isso pensou-se em realizar a eletrólise para retirada do cobre, processo de cobreação, a fim de tornar a solução reutilizável. (Resposta C)

Percebeu-se esta relação também em outras propostas como “Processo eletroquímico da produção de PCI”; “Reciclagem de estanho e cobre de PCI”; “Recuperação de ferramentas oxidadas”; “Proteção de peças de aço-carbono por galvanoplastia”, entre outras pesquisas relacionadas diretamente com o curso dos alunos. Desse modo, a definição do experimento a ser pesquisado a partir da inquietação, da pergunta dos alunos sobre um tema próprio do seu curso, pode ser compreendido como o início do processo de desenvolvimento de um objeto aperfeiçoável, segundo Wells (2016).

Toda a aprendizagem genuína envolve descoberta. É tão absurdo supor que o ensino começa e termina com “instrução” quanto é supor que “aprendizagem por descoberta” signifique deixar as crianças somente com seus próprios recursos. (WELLS, 2016)

Esse processo de elaboração da pergunta também é característico do Educar pela Pesquisa, pois “a pergunta, a dúvida, o problema desencadeia uma procura. Leva a um movimento no sentido de encontrar soluções” (MORAES, GALIAZZI e RAMOS, 2002), e assim os estudantes assumem-se autores de suas próprias aprendizagens, motivados por um interesse genuíno na busca pelo conhecimento. Esta compreensão anuncia a próxima categoria da análise, o favorecimento da autonomia para a aprendizagem, apresentada na sequência.

4.3 Favorecimento da autonomia para a aprendizagem

Esta categoria emergiu a partir das manifestações das dificuldades encontradas ao longo dos projetos e da expressão de como os problemas foram solucionados. Explicitando o favorecimento da autonomia para aprendizagem, típica do Educar pela Pesquisa como afirma Galiazzi (2014): “com o desenvolvimento da proposta, o papel diretivo do professor vai se diluindo, os alunos passam a questionar mais, a perceber por si próprios suas dificuldades e dão sinais de estar aprendendo a aprender”. Cabe salientar que estas aprendizagens podem ser de cunho conceitual do processo investigado, mas também se referem à interação entre os sujeitos envolvidos.

Outro aprendizado foi sobre a organização e as dificuldades de trabalhar em grupo, pois foi preciso múltiplas vezes compensar as tarefas não feitas por alguns integrantes, proporcionando uma carga desigual de esforço. (Resposta D)

Outro modo de promover a autonomia para a aprendizagem se dá através da

recursividade do processo, pela comunicação das aprendizagens, validação destas pela comunidade e reorganização das ideias.

É fundamental que os alunos escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazem, sobretudo alcancem a capacidade de formular. Formular, elaborar são termos essenciais da formação do sujeito, porque significam propriamente a competência, à medida que se supera a recepção passiva de conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor. (DEMO, 1997)

Nas propostas aqui descritas, essa comunicação e validação se deram a partir do diálogo com os colegas da turma e com os demais bolsistas dos projetos, bem como com as professoras. Oportunizou-se além do diálogo informal, momentos de partilha e exposição dos experimentos, complementar a estes, os alunos elaboraram relatórios em formato de artigo, que farão parte de um livro digital a ser disponibilizado via plataforma da biblioteca, de forma pública, permitindo deste modo o acesso universal, e ampliando os possíveis interlocutores das experiências.

4.4 Desenvolvimento de sujeitos políticos, críticos e criativos

A categoria desenvolvimento de sujeitos políticos, críticos e criativos abarca, por exemplo, a preocupação com o descarte da solução de percloroato de ferro que revela o cuidado com a questão ambiental, e o caráter político da escolha do tema. Segundo Rios (2008) “uma dimensão política, na medida em que esse trabalho é desenvolvido num contexto social que o determina e diante do qual se tem que fazer opções”. E neste exemplo, a explicitação da atenção ao descarte responsável demonstra que os alunos não estão indiferentes ao contexto em que estão imersos, e posicionam-se criticamente diante do tema em questão.

A maioria dos alunos do curso em algum momento realizam o processo de produção de placas mas poucos sabem dos problemas ambientais que podem ser causados pelo descarte inadequado de percloroato de ferro saturado com cobre, o que é importante que todos tenham conhecimento. Além disso seria interessante se a maioria dos alunos soubessem das utilidades do processo da eletrólise. (Resposta E)

Os alunos foram também criativos na proposição de alternativas para o reaproveitamento da solução a ser descartada. O que explicita a percepção desses de que são capazes de intervir em sociedade e assumem-se autores de suas aprendizagens, como exposto pela resposta “além da realização de testes adicionais com a solução nova e saturada, como sugestão tem-se a proposta de produzir tinta metálica a partir do resíduo de cobre sólido”. (Resposta F)

Após a discussão dos resultados através da reconstrução do conhecimento acerca das quatro categorias emergentes da análise dos registros reflexivos dos alunos bolsistas, dos alunos das turmas regulares e das professoras, obteve-

se uma nova compreensão das possibilidades de formação integral através da experimentação em química. Este avanço na concepção do fenômeno pesquisado é apresentado a seguir nas considerações finais do trabalho.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com alunos da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, possibilitou concluir-se que o Educar pela Pesquisa aplicado à experimentação em química favorece o desenvolvimento da formação integral dos educandos, como apontando pelos resultados apresentados anteriormente. Através das categorias “Formação da dimensão técnica”; “Contextualização dos saberes”; “Favorecimento da autonomia para a aprendizagem” e, “Desenvolvimento de sujeitos políticos, críticos e criativos” identificaram-se aspectos relevantes da experimentação em química que contribuem para a formação dos estudantes, bem como, questões que precisam ser melhores compreendidas.

Dentre estas questões, destaca-se a necessidade de aprofundamento teórico e continuidade da pesquisa a fim de que possam ser propostas alternativas para a superação das dificuldades de trabalhos em grupos, da elaboração dos relatórios acadêmicos, bem como da otimização do tempo para os projetos dos alunos. Desse modo, pode-se afirmar que houve avanço na compreensão do fenômeno investigado “formação integral pela experimentação em química”, contudo, como característica própria de um processo de pesquisa, novas questões emergiram.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

DORNELES, A. **Rodas de Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química**: pontos bordados na partilha de experiências. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

GALIAZZI, M.C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

IFRS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Automação Industrial**. Rio Grande. 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C.; RAMOS, M.G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RIOS, T.A. A presença da filosofia e da ética no contexto profissional. In: **Organicom**, São Paulo, v. 5, n. 8, 2008. p.78-88.

_____. Introdução. In: Ética e competência [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN: 9788524920899.

WELLS, G. Integração da teoria histórico-cultural da atividade com a pesquisa-ação. In: **Indagações dialógicas com Gordon Wells** [recurso eletrônico] / Grupo de pesquisa CEAMECIM - Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática (Organizador). Rio Grande: Ed. da FURG, 2016. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/7017>.

ZANOTTA, P.; VANZIN, D.C.C.; ROCHA, M.Z.; GALIAZZI, M.C. Educar pela pesquisa: uma proposta de formação integral através da experimentação em Química. In: **Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias en Debate**. Montevideo e Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones, v. 3, 2019. p.266-273.

O JOGO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 31/01/2020

Eduardo Junior da Conceição

Universidade federal de Pernambuco

Marina Gomes da Silva Guedes

Universidade federal do rio grande do norte

Vera Borges de Sá

Professor da Universidade católica de Pernambuco;

RESUMO: O presente relato descreve a experiência vivenciada com atividades lúdicas no ano de 2016 com uma turma de educação ambiental e duas do ensino médio do 1º ano da ETEASD localizada no bairro do Recife abordando através dos jogos didáticos o conteúdo de arboviroses usando o jogo didático como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem por favorecer a construção do conhecimento ao aluno. Assim, o objetivo deste trabalho foi explorar o potencial didático que a utilização dos jogos tem como alternativa para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem no ensino da educação ambiental a partir de um relato de experiência. O jogo foi desenvolvido com alunos do curso técnicos do meio ambiente, supervisionado pelos alunos estagiários do curso de Biologia aplicado durante a Semana do Meio Ambiente em turmas do 1º ano do ensino médio. Este

estudo foi realizado através de observação e aplicação de questionários contendo questões objetivas em um pré e pós-teste. Os resultados nos revelam que um número significativo de alunos teve estatisticamente uma melhora na sua assimilação do conteúdo, confirmando que o jogo lúdico, se mostra como uma ferramenta altamente relevante na prática de ensino. Dessa forma vê-se cada vez mais a importância de buscar novos métodos pedagógicos para auxiliar na construção do conhecimento. Assim, torna-se essencial que as ações educativas tenham capacidade de levar os indivíduos a refletirem sobre suas atitudes enquanto pessoa, para isso a inserção da ludicidade no ensino de ciências torna-se importante, dessa forma, os jogos didáticos ambientais unem o lúdico e o conteúdo visto em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação; Metodologia; Pedagógico.

ABSTRACT: The present report describes the experience lived with play activities in the year of 2016 with an environmental education class and two of the high school of the first year of the ETEASD located in the neighborhood of Recife addressing through the didactic games the content of arboviroses using the didactic game as an assist tool in the teaching-learning process by favoring the construction of the knowledge to

the student. Thus, the objective of this work was to explore the didactic potential that the use of games has as an alternative for the improvement of the teaching-learning process in the teaching of environmental education based on an experience report. The game was developed with students of the technical environment course, supervised by the students trainees of the Biology course and applied during the Environment Week in classes of the 1st year of high school. This study was carried out through observation and application of questionnaires containing objective questions in a pre- and post-test. The results show that a significant number of students statistically improved their content assimilation, confirming that the game was a highly relevant tool in teaching practice. In this way, it is increasingly seen the importance of seeking new pedagogical methods to assist in the construction of knowledge. Thus, it is essential that educational actions have the ability to lead individuals to reflect on their attitudes as persons, for this the insertion of playfulness in science education becomes important, in this way, environmental didactic games unite the game and the content seen in the classroom.

KEYWORDS: Innovation; Methodology; Pedagogical.

1 | INTRODUÇÃO

A educação ambiental deve ser compreendida em seu significado mais amplo, voltada para a formação de pessoas para o exercício da cidadania coadjuvante, responsáveis e conscientes, permitindo-se uma percepção maior sobre o ambiente no qual está vivendo.

A Inserção da Educação Ambiental no ensino de ciências surge como um instrumento que tem como finalidade amenizar os problemas ambientais, desenvolvendo cidadãos críticos em uma sociedade sustentável. Para tanto, torna-se necessário que os educadores desenvolvam suas práticas em sala de aula de modo contextualizado, contribuindo para uma aprendizagem significativa (BRASIL, 1997).

A mesma torna-se indispensável nas escolas a fim de despertar nos alunos a necessidade de contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade, ela não deve ser abordada apenas com temas relacionados na preservação da natureza.

Leff (2008) afirma que um importante aspecto a se considerar é que a prática educacional relacionada ao meio ambiente é carregada de valores que se agregam a ela por diferentes meios, podendo ou não ser através da formalidade, porém produz efeitos educativos da mesma maneira, como exemplo pode-se citar a educação ecológica popular inspirada na pedagogia do oprimido que busca apresentar um caráter emancipador dos meios formais de educação.

Ainda segundo Leff (2008), a aprendizagem é um processo de produção de significações e uma apropriação subjetiva de saberes. Nesse sentido o processo educacional auxilia a formação de novos atores sociais capazes de conduzir a

transição para um futuro democrático e sustentável.

Para Gonçalves (2002), a educação ambiental é um processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais, para melhoria da qualidade de vida e eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado

De acordo com a P.N.A, define-se educação ambiental como processo 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 saúde, qualidade de vida e sustentabilidade.

A educação ambiental assume a posição de promover conhecimento dos problemas ligados ao ambiente, vinculando-os a uma visão global; preconiza, também, a ação educativa permanente, através da qual a comunidade toma consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens mantêm entre si e com a natureza, dos problemas derivados dessas relações e de suas causas profundas.

Sendo assim, a Educação Ambiental é dinâmica, inovadora, transversal, necessita criar e inovar metodologias de trabalho holística e interdisciplinar. Essa dinâmica favorece ao aluno o aprendizado sobre o meio ambiente e sua conservação, e promove o senso crítico e de reflexão, estimula a criatividade e desenvolve.

Com a criação do parecer nº226/87, foi consolidada a necessidade de se trabalhar o tema no currículo escolar do 1º e 2º grau. Após a Rio 92, houve a ampliação da discussão, culminando na criação de um Parâmetro Curricular Nacional (PCN) para atuar de forma transversal no ensino fundamental e médio, apoiado pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a lei 9.795/99.

A PNEA torna obrigatório que todos os setores do ensino, trabalhem com base nos conceitos, objetivos, princípios e estratégias, como aponta no texto da lei em um de seus artigos, a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Com essa normatização, os sistemas de ensino têm obrigação legal de promover oficialmente a prática da Educação Ambiental.

Assim, a educação ambiental no ensino formal recomenda-se trabalhar de forma transversal e não disciplinar, para que não fuja da responsabilidade de todos envolvidos no contexto educacional e da construção do conhecimento. Para isso, a PNEA determina em seu art. 10 que, “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”; e que “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” § 1º do mesmo artigo.

Tendo em vista isto, em sala de aula foi trabalhada a temática das arboviroses, mais especificamente as doenças conduzidas por insetos como o *Aedes aegypti*, que é o principal responsável pela transmissão da dengue, febre Chikungunya e Zika.

O *A. aegypti* é um mosquito de hábitos domésticos e diurnos, que utiliza preferencialmente depósitos de água limpa e parada para a postura dos ovos, que possuem uma alta capacidade de resistir à dessecação, podendo permanecer nos locais até que ocorra o acúmulo de água novamente (TAUIL, 2002).

Sendo assim, a conscientização dos alunos é um fator necessário para a solução desta problemática que afeta toda a população, pois cada aluno deve entender seu papel de cidadão atuante em relação aos problemas ambientais e buscar as soluções cabíveis, especialmente neste caso em que a população é o elemento primordial para a prevenção de novos casos.

A educação ambiental é uma alternativa para salvar o planeta, ou pelo menos minimizar os impactos ambientais. Acredita-se que o futuro do meio ambiente está nas mãos da geração Z, que são os jovens e crianças do século XXI.

Dias (2004) afirma que a Educação Ambiental tem como objetivo fomentar a compreensão da existência e da necessidade da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade, desenvolvendo o pensamento crítico da população e conseqüentemente, proporcionando o interesse ativo dos indivíduos a terem atitudes que resultem na proteção e melhoramento da qualidade ambiental.

Essa mudança de direção deverá ser feita por meio da realização de projetos preparados para incentivar a magnitude do saber ambiental e a relevância da adoção de costumes que visem o desenvolvimento sustentável e a redução de todo e qualquer impacto que nossas atitudes venham a resultar no ecossistema que nos envolve e mantém. Estudos e práticas realizadas apresentam que, a educação ambiental só será eficaz, se levar os alunos a terem percepção do mundo que os cerca, “envolvendo-os de forma a despertar uma consciência crítica que busca soluções para o problema”. (KINDEL, 2006). Identifica-se que a consciência ambiental dos alunos tem origem na estrutura educacional, o qual transfere estes saberes através de palestras, eventos e atividades que são voltadas ao Meio ambiente e sua preservação, métodos estes que está gerando cidadãos mais conscientes com hábitos e comportamentos mais satisfatórios quanto ao meio em que vive. Segundo Zeppone (1999), a partir das práticas realizadas nas instituições onde acontece o ensino formal, se observa que as atividades desenvolvidas relacionadas ao Ambiente obteve maior aproveitamento, já que o relacionamento entre aluno e professor foi um aspecto importante. Assim fazendo com que os alunos compreendessem, o quanto o nosso ambiente é diversificado e como ele é importante para todas as pessoas

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), a educação ambiental é um elemento essencial e perdurável da educação nacional, portanto deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Dessa forma, as instituições de ensino, como principais fomentadoras da cidadania, precisam adotar práticas educativas integradas e contínuas, demonstrando a importância de se ter atitudes sustentáveis para a redução dos impactos ambientais, desenvolvendo assim o pensamento crítico e holístico dos estudantes sobre o meio ambiente e suas problemáticas.

De acordo com a Lei 9.795/99, entende-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.

A educação ambiental torna-se um componente essencial e de presença indispensável na educação nacional, que deverá estar incluída em todos os níveis de ensino de maneira formal e não formal. Além de tratar também de aspectos políticos, socioculturais e econômicos, pois estão relacionados de forma mútua com o meio ambiente (MELO TRAJBER, 2007)

A temática ambiental deve ser incluída na escola através de projetos interdisciplinares, onde as diversas disciplinas poderão utilizar estratégias de ensino, já que este tema pode ser entendido como um tema transversal, que permeia as outras disciplinas já constituídas, conseguindo trazer para a realidade escolar o estudo de problemas do dia a dia (ROCHA, 2001).

O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como um estímulo na construção do conhecimento e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance dos objetivos institucionais.

Uma das práticas comuns na abordagem lúdica é o uso de jogos que facilitem o processo ensino-aprendizagem na educação ambiental. A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento por contar com a motivação interna típica do lúdico.

Os jogos didáticos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento dos jogos planejados e livres que permitam ao jovem uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando relações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Portanto, para este trabalho, objetivou-se explorar o potencial didático que a utilização dos jogos tem como alternativa para o melhoramento do processo de

ensino- aprendizagem no ensino da educação ambiental a partir de um relato de experiência.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho se trata do desenvolvimento e aplicação de um jogo lúdico, feito com alunos do curso técnicos do meio ambiente, supervisionado pelos alunos estagiários do curso de Biologia e aplicado durante a Semana do Meio Ambiente em turmas do ensino médio da escola técnica estadual ETEASD localizada no bairro do Recife (Figura 1 e 2).

Essa pesquisa foi efetivada através de observações a partir do desenvolvimento do jogo didático e de cada atividade realizada em sala de aula.

O jogo foi produzido para ser utilizado com alunos que cursam o 1º ano do Ensino Médio, ou com séries em que os professores estiverem trabalhando temas relacionados à saúde pública. Ele é composto por 01 tabuleiro, 02 dados, 02 peões, 30 cartas com questões que variam a dificuldade entre fácil, médio a difícil e 16 questionários pré-teste 08 e pós-teste sobre a transmissão, sintomas e profilaxia das arboviroses em questão.

Com a criação de um tabuleiro sobre as arboviroses, o trabalho envolveu tanto os estudantes do curso quanto os professores, seguindo as respectivas etapas: criação dos questionários com o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática aplicado no 1º ano do ensino médio, em seguida – tabulação dos dados obtidos, no segundo momento uma palestra sobre arboviroses e explicação das regras do jogo então a aplicação do jogo lúdico (Figura 3 e 4).

Além disso, antes e após o jogo foram aplicados os questionários pré e pós-testes com as mesmas perguntas, identificando se com a aplicação do jogo lúdico houve uma mudança significativa na assimilação do conteúdo abordado.

Cada equipe, formada por 2 a 4 alunos, recebe um dado e peão e jogam com uma outra equipe em um tabuleiro. Inicialmente as equipes estão na primeira casa, e os jogadores vão lançar o dado para ver quem tira o número maior. Quem tirá-lo inicia a partida lançando novamente o dado. O número que sair no dado será a quantidade de casas que o jogador deverá avançar o peão de sua equipe. Se ele cair em uma casa que contém uma pergunta, ele deve respondê-la. Respondendo corretamente, avança as casas indicadas, e respondendo errado, permanece onde está. Algumas casas também indicam que o jogador deverá avançar ou voltar algumas casas, contando nesse caso com a sorte. Sempre que parar em uma casa, o aluno terá que ler o que está escrito em voz alta para que todos compartilhem daquela informação. Vence aquela equipe que chegar à última casa primeiro.



Figura 1 e 2: Desenvolvimento do Jogo e Semana do Meio Ambiente;

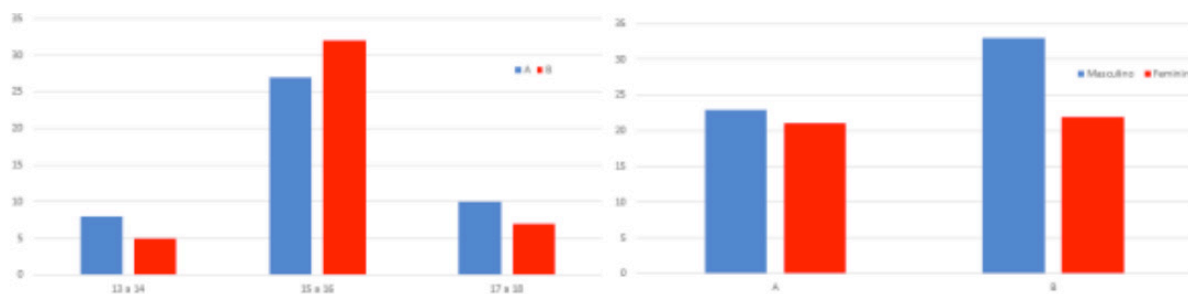


Figura 3 e 4: Explicação das regras e aplicação do jogo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A faixa etária da amostra varia entre 13 a 17 anos, sendo que grande parte está inserida nas idades entre 14 e 15 anos (Figura 5).

A maioria pertencente ao sexo masculino, com um total de 51% da Turma A e 74% na Turma B, respectivamente de 23 e 33 alunos (Figura 6).



Figuras 5 e 6: Perfil dos estudantes por idade e Perfil dos estudantes por gênero.

Como resultado da pesquisa empregada com a aplicação dos jogos lúdicos, constatou-se uma taxa de acerto de 58% de um total de 89 alunos, pois tinham um conhecimento prévio do tema, mas não tão consolidado, contudo, no pós-teste, foi comprovada uma maior assimilação deste conhecimento, mostrando-se aparente nos resultados, que apresentaram valores expressivamente maiores que os anteriores, com 91% na taxa de acerto.

O uso de jogos lúdicos no ensino médio é um instrumento que estimula

o desenvolvimento do aluno, pois foge da rotina em sala de aula, rompe com o tradicionalismo das aulas, levando-o a aprender de forma interativa e dinâmica.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes ao ensino, justificam que os jogos lúdicos são uma relevante ferramenta de auxílio ao docente, contribuindo-lhe para uma melhor aprendizagem, sendo citado como instrumento de apoio capaz de promover um senso crítico e desenvolvimento intelectual.

Compreendemos que o uso de jogo na sala de aula desperta o interesse e participação do educando no processo de ensino e aprendizagem escolar, facilitando assim a apropriação dos conhecimentos científicos. É nesse entendimento que o uso do método lúdico cria um ambiente de equilíbrio entre conteúdo e brincadeira, resultando em aprendizagem (BRASIL, 2006). Para Fernandes et al. (2014, p.2) “o jogo didático visa à melhoria do aprendizado, uma vez que o mesmo envolve a relação entre professor/aluno e entre aluno/aluno”. Os autores argumentam que no desenvolvimento do jogo, atitudes, valores e habilidades também são desenvolvidas durante a atividade, proporcionando assim aprendizagem de convivência de grupo úteis a formação do educando, enquanto cidadão

É natural que a princípio os alunos encarem o jogo de forma competitiva, sendo assim, é importante frisar que o objetivo do jogo lúdico não é acerbar competição, mas sim de proporcionar os alunos um modo de assimilar dinamicamente o conteúdo didático e também proporcionar interação.

O uso de jogos como instrumento avaliativo no ensino de temáticas ambientais possibilitou uma nova relação dos discentes com o processo de avaliação, doravante lhes causavam certa aflição, pode-se assim dizer que os jogos também fez com que os discentes mudassem suas percepções acerca da verificação da aprendizagem no espaço escolar

O professor deve estar atento para não permitir que o jogo lúdico torne-se apenas um momento de descontração, tão pouco que perca o objetivo do jogo e permaneça metódico, sendo assim, ao criar-se um jogo para utilizar para o conteúdo escolar, é importante visar não apenas o desenvolvimento didático do aluno, mas também levá-lo a desenvolver-se no aspecto cognitivo, social e emocional, ampliando sua criatividade e capacidade de respostas imediata.

Segundo Kishimoto (1996), o jogo possibilita o equilíbrio entre a função lúdica de forma que propicia diversão e prazer para os alunos, promovendo o ensino de forma pessoal e social, contribuindo no conhecimento e na compreensão no mundo de forma geral.

Segundo Longo (2012), mediante o uso de jogos como recursos didáticos, vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição; afeição; socialização; motivação e criatividade.

Sendo assim partindo do pressuposto que os bons jogos incorporam bons

princípios de aprendizagem, como: Interação- nada acontece até que o jogador aja e tome decisões; Produção- os jogadores codensham os jogos pelas ações que executam e as decisões que tomam; Customização- os jogadores solucionem problemas de diferentes maneiras; Frustração prazerosa- são percebidos como “factíveis”, mas desafiadores.

Este é um estado altamente motivador para os aprendizes afirma Gee (2009). Vemos que a utilização dos jogos em sala de aula torna-se uma ferramenta pedagógica onde o professor, a partir de objetivos pré-estabelecidos, deve utilizá-lo, associando-o com os conteúdos e disciplinas a serem trabalhados, desenvolvendo dessa forma, o raciocínio e a habilidade cognitiva como afirma Zaremba (2010).

A inserção de jogos, segundo Grandó (2011), no contexto de ensino-aprendizagem implica em vantagens :

Vantagens:

- Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;
- Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão;
- Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos);
- Aprender a tomar decisões e saber avalia-las;
- Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis;
- Propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade);
- O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;
- O jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe;
- A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos;
- Dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender;
- As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis;
- As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos.

A função educativa do jogo foi facilmente observada durante sua aplicação com os alunos das escolas públicas, verificando-se que ela favorece a aquisição e

retenção de conhecimentos, em clima de alegria e prazer.

Assim, por aliar os aspectos lúdicos aos cognitivos, entendemos que o jogo é uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre alunos e entre professores e alunos.

Diante de tantas possibilidades de ensino e aprendizagem que o lúdico oferece, é preciso considerar, como Pedroso (2009) coloca, que a implementação do lúdico não garante a aprendizagem. Nesse sentido, tendo em vista a importância da problematização para a construção do conhecimento, uma vez que exige reflexão sobre o que se aprende e um olhar atento e crítico naquilo que se observa.

O jogo é fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não deriva da representação de fenômenos externos, mas sim, da interação da criança com o meio ambiente. O processo de acomodação e assimilação é meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento (PIAGET, 1951)

Consideramos, ainda, assim como Kishimoto (1996), que o jogo desenvolve além da cognição, ou seja, a construção de representações mentais, a afetividade, as funções sensório-motoras e a área social, ou seja, as relações entre os alunos e a percepção das regras.

Como nos lembra essa autora (Kishimoto, 1996, p.37): A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico, e, como disseram alguns dos alunos: com o jogo, a gente aprende brincando.

Segundo Vaghetti et al (2011) os jogos devem ser vistos não apenas como ferramenta pedagógica, mas como proporcionar apontamento para o surgimento de novos modos de cognição e de percepção, e ser considerado algo que vem estabelecendo novas conexões de aprendizagens e sociabilidades nos espaços educativos.

Nos jogos o que acontece é a participação ativa do jogador, não obstante, no processo educativo é a participação efetiva do discente no processo de construção do conhecimento, é a interatividade em ambos os processos. Os jogos tem um alto poder interativo, fator considerável a construção do conhecimentos

Sendo assim, o jogo ganha espaço como uma ferramenta ideal de suporte para aprendizagem à medida que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de experiência pessoal e social, ajuda a construir suas novas descobertas e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

4 | CONCLUSÃO

Após a análise comparativa dos questionários pré e pós-teste, foi possível verificar a contribuição dos jogos no ensino de biologia, os resultados obtidos aliados a observações possibilitaram a constatação da importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem em educação ambiental, facilitando também ao educador a função de transmitir o conteúdo estudado.

Portanto, a aplicação do jogo reforça o papel das atividades inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, fugindo das metodologias tradicionais, onde se faz necessário didáticas diferenciadas para chamar a atenção dos estudantes para determinados assuntos, aqui exemplificado o assunto de arboviroses.

O jogo mostrou-se adequado em relação aos aspectos visuais, ao conteúdo abordado, à clareza das regras e ao tempo de duração, além de proporcionar melhora na aprendizagem.

Pode-se então concluir que além dos jogos auxiliarem no processo de aprendizagem dos alunos como um recurso pedagógico e possibilita à inserção das tecnologias no ambiente escolar, eles também constituem um ótimo instrumento avaliativo por ser sobretudo aceito dentre os jovens dessa geração, fato que estimulou os alunos, e por tornar menos cansativos à forma tradicional.

Destarte os jogos são importantes para a aprendizagem, mesmo que no presente trabalho tenha sido utilizado como um instrumento avaliativo também se mostrou efetivo ao processo de ensinar e aprender durante sua aplicação. Podendo ser considerada uma ferramenta rica de oportunidades de aprendizagem

REFERÊNCIAS

_____. Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). Resolução CONAMA nº 238 de 22 de dezembro de 1997. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1997, nº 248, p. 30.930.

_____. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Política Nacional do Meio Ambiente. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1981, p.16.509.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p.27.833.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e educação.** Brasília: SEF, 1998. 986

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Formando com-vida: construindo Agenda 21 na escola.** Brasília: MEC, 2004.

Araújo, C. S. F.; Souza, A. N. Ciência & Educação, v. 17, n. 4, p. 975-986, 2011.

ARAÚJO, Cristina de Sousa Felizola e SOUSA, Antonio Nóbrega de. **Estudo Do Processo De Desertificação Na Caatinga: Uma Proposta De Educação Ambiental.** Ciência & Educação, v. 17, n.

4, p. 975-986, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BRASIL, MEC. **Caderno de Apresentação**. Programa Parâmetro em Ação Meio Ambiente na Escola, Julho de 2001.

BRASIL. (2000). **PCN Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnologia (Semtec).

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999. **Institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 24 de jul. 2016. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, A. L. B. **Desenvolvimento sustentável: dimensões e desafios**. Campinas: Papyrus, 2003.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011

FERNANDES, S. M. A.; MAVIGNIER, R. D.; SILVA, R. D. S.; SILVA, F. D. R.; DANTAS;

S. M. M.M **Baralho didático: temas de biologia para ensino médio**. Revista da SBEnbio, 2014

GONÇALVES, C. W. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J. S. (Org). **Pensando e praticando a educação ambiental**. Brasília: Ibama, 2002

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1996.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 6. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LONGO, V.C.C. **Vamos Jogar? Jogos como Recursos Didáticos no Ensino de Ciências e Biologia**, 2012.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

PEDROSO, C. V. **Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático**. In: III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Paraná. Anais...1 CD-ROOM, 2009

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: 8ª ed, Cortez, 2010.

SILVA, Cláudia Inês da, [et al.]. -- **Guia ilustrado de abelhas polinizadoras no Brasil** / Fortaleza, CE: Editora Fundação Brasil Cidadão, 2014.

VAGHETTI, C.A.O.; MUSTARO, S.S.C.; BOTELHO, P.N. EXERGAMES NO

CIBERESPAÇO:uma possibilidade para educação física. Revista Tecnologia Educacional. Ano 40, nº 192, janmar, 2011. Disponível em: . Acesso em: 29/07/2016

ZAREMBA, Fellipe de Assis & CRUZ, Vanderlei de Oliveira. **Jogos eletrônicos: estratégias para utilização em sala de aula**. Santo André, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://perspectivapedagogica.blogspot.com.br/2010/10/artigo-jogos-eletronicos-em-sala-de.html>.

INCLUSÃO ESCOLAR: BARREIRAS ATITUDINAIS ENFRENTADAS NA APRENDIZAGEM

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 23/12/2019

Felipe Correa da Rosa Leite

Engenheiro Civil, Especialista em Docência do Ensino Superior

Centro Universitário da Região da Campanha – Urcamp
Bagé – RS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4133941622593301>

Claudete da Silva Lima Martins

Doutora em Educação

Universidade Federal do Pampa – Unipampa
Bagé – RS

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9221-6065>

RESUMO: A inclusão escolar vem sendo debatida constantemente, e como é de conhecimento, não se constitui em um processo fácil. Para que a inclusão tenha êxito, é necessário que existam professores engajados e comprometidos em contribuir para educação de qualidade para todos os alunos, independente de possuírem alguma necessidade educacional específica ou não. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa que buscou identificar as principais barreiras atitudinais encontradas pelos alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. Para tanto, utilizou-se a

metodologia de pesquisa qualitativa seguindo os pressupostos do estudo de caso. Para produção de dados foram realizadas observações de um estudante com Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) durante as aulas ministradas no curso de Sistemas de Informação do Centro Universitário da Região da Campanha – Urcamp, no primeiro semestre de 2019. As observações foram registradas em diário de campo e após realizada análise do conteúdo das mesmas. Resulta-se assim, com base nas observações, que foram encontradas no decorrer das três aulas utilizadas como objeto de estudo, as seguintes barreiras atitudinais: da rejeição, da baixa expectativa ou subestimação e da compensação. Por fim, conclui-se que as barreiras estão sim presentes no meio educacional, e que se manifestam ora por parte dos colegas, ora por parte do professor, exigindo que para superá-las seja necessário que um esforço de todos os indivíduos para que o processo de inclusão seja realizado com êxito e que se possa ter uma educação de qualidade para todos, inclusive no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, barreiras atitudinais, TDAH, educação.

SCHOOL INCLUSION: ATTITUDINAL BARRIERS FACED IN LEARNING

ABSTRACT: School inclusion has been

constantly debated, and as is well known, it is not an easy process. Successful inclusion requires teachers who are committed and committed to contributing to quality education for all students, regardless of whether or not they have any specific educational needs. In this sense, the objective of this paper is to present a research that sought to identify the main attitudinal barriers encountered by students with special educational needs in Higher Education. Therefore, the qualitative research methodology was used following the assumptions of the case study. For data production, observations were made from a student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) during the classes taught at the Information Systems course of the University Center of the Campaign Region - Urcamp, in the first semester of 2019. The observations were recorded in a field diary and after their content analysis. Thus, based on the observations that were found during the three classes used as object of study, the following attitudinal barriers were found: rejection, low expectation or underestimation and compensation. Finally, it is concluded that the barriers are present in the educational environment, and that manifest themselves sometimes by peers, sometimes by the teacher, demanding that to overcome them requires an effort of all individuals for the Inclusion process is successful and quality education can be provided for all, including higher education.

KEYWORDS: Inclusion, attitudinal barriers, ADHD, education.

1 | INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje o mundo apresenta constantes transformações educacionais, sejam elas institucionais, financeiras ou estruturais. Essas transformações decorrem da evolução da sociedade, com a inserção de novas tecnologias e novos meios que podem contribuir e muito para a educação, para a escola, e para todos que a rodeiam e participam do meio.

Os indivíduos estão circundados por uma sociedade onde são constantemente instruídos a reconhecer e lidar com as diferenças que cada indivíduo possui, de aceitar que cada um contempla uma particularidade e que ser diferente é normal.

Nessa perspectiva, a escola deve implementar meios para as necessidades que lhes são impostas, fazendo com que todos os alunos, independentemente de suas particularidades ou limitações, tenham oportunidades e possam de fato aprender algo. Tendo em vista isso, surgiu a proposta da Educação Inclusiva, que segundo Carvalho (2004, p.29) define como “escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. Nesse contexto, implica nos alunos recebendo todo o suporte necessário para que possam contribuir significativamente com seu aprendizado, com apoio pedagógico qualificado.

Para Oliveira, et al. (2015, p.187) a inclusão escolar teve maior evidência no cenário mundial após a Declaração de Salamanca e complementa que “esse

documento, dentre outras questões, propõe que as escolas regulares devem incluir as crianças com necessidades educativas especiais, numa pedagogia centrada na criança, a fim de atender as suas necessidades”.

Na educação inclusiva, deve ser levado em conta que mesmo com toda a evolução no decorrer dos tempos ainda encontramos barreiras, que dificultam o processo de inclusão. Dentre elas, as barreiras atitudinais têm uma grande significância, onde Lima e Tavares (2012, p.124) conceituam como

Barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidas, [...] resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais.

Porém, por mais que se invista em uma educação de qualidade, que proponha o desenvolvimento pleno de todos os alunos, independente de possuir uma necessidade específica ou não, são encontradas barreiras que podem intervir nesse processo, o que é um grande problema e um grande desafio para o processo de inclusão, pois como promover a inclusão se as pessoas não acreditam nela?

Tendo em vista isso, justifica-se a escolha do tema como um meio de identificar as barreiras atitudinais que são impostas pela sociedade, especialmente no contexto educacional, para que assim seja possível entender o que decorre dessa situação, buscando orientar com uma melhor maneira superar e quebrar estas barreiras e assim contribuir para o processo de inclusão. Isso devido ao fato de que a inclusão escolar não significa que o aluno deve estar presente somente fisicamente, com suas necessidades educacionais, mas que ele seja parte de um todo, que possa estar presente e ativo nas atividades educacionais e sociais que serão desenvolvidas. Que as suas necessidades e/ou limitações não sejam razões para o manter afastado e excluído, pois esta é uma questão social e um compromisso com os direitos humanos.

Este trabalho tem como objetivo apresentar os dados obtidos a partir de uma pesquisa qualitativa realizada cuja proposta é identificar as principais barreiras atitudinais enfrentadas por um aluno com Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) no contexto do Ensino Superior. A seguir apresentaremos a metodologia empregada, bem como os resultados obtidos e as considerações finais.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso. Segundo Gil (2002, p. 54) estudo de caso trata-se de “uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado

conhecimento”.

O estudo de caso foi realizado em uma turma de Ensino Superior do Centro Universitário da Região da Campanha no curso de Sistemas de Informação. Nessa turma, dentre os alunos do curso, foi investigado o caso do aluno com Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) que pertence a esta turma. Para tanto, foram realizadas quatro visitas em aulas distintas, totalizando oito horas aula de observações não participantes, pois buscou-se não interferir no andamento da aula, de modo a apenas realizar anotações do transcorrido em aula em diário de campo, buscando identificar as barreiras atitudinais manifestadas durante a aula nos momentos de interação.

O aluno, que constitui o caso estudado, tem Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), que segundo Bonadio (2013, p. 19) “é visto como um transtorno orgânico, de ordem neurológica, que compromete a aprendizagem e prejudica o desempenho escolar”, Polônio (2009), ainda complementa que o TDAH é compreendido como um distúrbio neurofisiológico, onde há a presença de sinais no indivíduo que demonstram a falta de atenção bem como a impulsividade, o que pode proporcionar uma dificuldade na aprendizagem escolar.

Vale salientar ainda que o TDAH, segundo Moreira (2014), não seja considerado uma deficiência e sim uma necessidade educacional, o trabalho terá assim mesmo o foco nas barreiras atitudinais da educação inclusiva, de acordo com as observações feitas em aula.

As observações foram realizadas entre os dias 16 e 23 de agosto de 2018, sendo feitas anotações de cada dia, que serão apresentadas a seguir de forma resumida, apresentando os principais tópicos e acontecimentos no decorrer desses dias. Após coleta de dados foi realizada análise do conteúdo dos mesmos, para posterior divulgação e socialização.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, o aluno apresenta TDAH. Esse aluno frequenta o segundo semestre do curso de Sistemas de Informação, onde as quatro visitas que foram realizadas em sala de aula, quando foram ministradas aulas das seguintes componentes curriculares: Banco de Dados I, Estrutura de Dados e Matemática II. Portanto, é um aluno que frequenta o Ensino Superior, que é uma etapa de ensino que dá ao aluno uma formação específica, permitindo o desempenho de uma profissão.

Nos dias 16 e 20 de agosto, ocorreram as aulas de Banco de Dados I, aula que era realizada na sala de informática. Foram assistidas quatro horas aula dessa

disciplina, e os acontecimentos mais importantes nesse período serão descritos a seguir, buscando apontar as principais barreiras atitudinais que foram encontradas com base nas atitudes do aluno, dos colegas ou até mesmo pelo professor nos momentos de interação.

Antes do início da aula, o aluno estava junto aos colegas, aparentando ser bastante comunicativo, porém apresentando alguns tremores nas mãos, dando a sensação de nervosismo, mesmo assim não deixou de se comunicar com os colegas, os quais pareciam ser mais próximos dele.

Durante a aula, o professor propôs um trabalho individual, apresentando as instruções aos alunos, exemplificando como o mesmo deveria ser realizado. No momento da explicação, o aluno com TDAH apresentou sinais de dispersão, prestando mais a atenção na fala dos colegas do que no próprio professor.

Contudo, o professor, ajudava todos os alunos, mas permanecia um tempo a mais junto ao aluno investigado, lhe dando instruções de como realizar o trabalho, elogiando-o a cada novo acerto, e apontando e sugerindo que fizesse mudanças quando necessário. O professor mostrou-se totalmente prestativo com o aluno, buscando dar prioridade no auxílio para com o aluno, demonstrando estar preocupado com o aprendizado do aluno. Vale salientar que nesse primeiro momento dessa disciplina, não foram encontradas barreiras atitudinais no decorrer dessa aula.

Na segunda aula da mesma disciplina há um novo trabalho proposto pelo professor, onde os alunos deveriam trabalhar em grupo em que cada integrante deveria desempenhar uma função no trabalho, de modo a trabalharem em conjunto.

Os grupos começaram a se formar, porém o professor notou que o aluno em questão não tinha sido escolhido. Sendo assim, o professor tomou a atitude de conversar com os colegas, sugerindo que o aluno participasse de um determinado grupo, o que foi aceito pelos colegas.

O aluno tentou se aproximar do grupo e desempenhar sua parte do trabalho, porém manteve-se muito quieto e não interagiu com os demais. Os colegas aparentaram adotar uma atitude individualistas, não dando abertura para que o aluno pudesse contribuir para realização da atividade, sendo mero expectador.

Nesta situação verifica-se a presença da barreira atitudinal da rejeição, que segundo Tavares (2013, p.25) é considerada como “a recusa irracional a receber um público de pessoas com deficiência, bem como a recusa a interagir com esses espectadores. Não oferecer acessibilidade já é uma forma de exclusão”. Ou seja, no momento em que o aluno se manteve no meio, tentando desempenhar seu papel e sendo simplesmente ignorado pelos colegas, fica evidente que há uma barreira nesse caso.

Por diversas vezes o grupo é chamado a atenção, já que segundo o professor, não estavam trabalhando como um grupo, não estavam dando oportunidade a todos

para desempenharem suas funções, sendo o trabalho realizado por um aluno, que tomou a frente do grupo, não deixando os demais interagirem, principalmente o aluno com TDAH, que se manteve isolado o tempo inteiro no grupo.

Assim, o professor os provoca mais uma vez, instigando-os a fim de trabalharem juntos. Com isso, o aluno mais uma vez tenta interagir com o grupo, porém não obtêm êxito e desiste.

Levando em conta essa mesma situação, se analisada com mais afinco, é visto que há a presença de mais uma barreira: a da baixa expectativa ou subestimação, onde no momento que os colegas não dão a oportunidade do aluno se expressar, de participar e de aceitar sua opinião, vemos que os colegas o subestimam, podendo pensar que ele não é capaz de desempenhar sua parte. Assim, novamente Tavares (2013, p.25) explica que essa barreira “significa o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo, de entender um espetáculo ou até mesmo de nele atuar”.

Nesse contexto, junto a barreira de subestimação, ela pode estar associada com a barreira de menos valia, que segundo Lima e Tavares (2012 p.5), é determinada como “avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte”. Isso proporciona a reflexão de que os colegas ao não permitirem dar espaço ao aluno, não só o subestimam como também creem que o que o aluno realizar não será de boa qualidade.

Também foi observado, no decorrer da aula, que o aluno possui movimentos constantes da musculatura do rosto, e também movimentos rápidos e estranhos com as mãos, que indicam uma espécie de nervosismo para quem o observa.

Passando para segunda disciplina assistida que se trata sobre a Estrutura de Dados, onde também é uma aula realizada na sala de informática, mas com um teor mais teórico. O aluno encontra-se mais disperso nessa aula, enquanto o professor explica a matéria e apresenta os slides, o aluno fica mexendo no computador, vendo coisas aleatórias que nada se relacionam com a aula.

Diferentemente do outro professor, já mencionado, este não procura auxiliar o aluno e buscar perceber se o mesmo está entendendo o proposto em aula. Assim, nessa aula o aluno mostra-se em total desinteresse, dificilmente olhando em direção ao professor, buscando outras ocupações. Nesse caso, como pode ser visto, por se tratar de uma disciplina teórica, onde o professor é quem fala na maior parte do tempo, não há como constatar algum tipo de barreira atitudinal, já que todos os alunos se encontravam um pouco dispersos em relação ao que era objeto de estudo.

A última disciplina assistida foi de Matemática II. Nessa aula o aluno se encontrou mais disperso do que nos momentos anteriores, nas outras disciplinas já citadas. Enquanto a professora explicava o conteúdo proposto e corrigia os exercícios, o aluno ficava olhando fixamente para o nada, durante todo o período da explicação,

tendo novamente constantes movimentações na musculatura facial.

Os colegas tentavam interagir e o mesmo mantinha-se sempre sério, apenas permanecia atento a cada movimentação da aula dos colegas. Em nenhum momento durante todo o período da aula o aluno retirou os materiais de sua mochila, sendo que ele não tomou notas da matéria em questão.

Também foi notado que em alguns momentos o aluno realizava gestos estranhos, como fechar os olhos, sacudir a cabeça e sussurrar algo para si mesmo.

Nos momentos finais da aula é que ele começou a interagir com os colegas, conversando e rindo com os demais, o que acabou atrapalhando o andamento da aula e também dos demais que não estavam participando daquele diálogo.

Nesse último relato pode ser identificado que o próprio aluno com TDAH estava tão desinteressado e desmotivado com a aula, que sequer utilizou dos seus materiais, que se mantiveram todo o período da aula guardados. Também, noutra perspectiva, há um ponto a ser questionado: o porquê que em momento algum a professora não chamou a atenção do aluno por não estar desempenhando a tarefa. Neste caso, dois fatores podem ser levados em conta:

Primeiro, a professora pode não ter conhecimento de como o aluno é, de que ele possa possuir TDAH, fazendo com que tivesse dificuldade em compreender a situação. Vale ressaltar que por mais que a professora não tivesse esse conhecimento, deveria chamar a atenção do aluno e de alguma maneira incentivá-lo a estudar.

Segundo, levando em conta que ela tivesse conhecimento sobre o aluno, e da necessidade dele, acabou faltado a imposição da professora nesse momento o que pode ser visto como uma barreira: a da compensação, que se torna mais clara com o conceito de Lima e Tavares (2012, p.6) que trata de “acreditar que os alunos com deficiência devem ser compensados de alguma forma; minimizar a intensidade das atividades pedagógicas; achar que os alunos com deficiência devem receber vantagens”. Assim, acredita-se que a professora não estimulou o aluno, porque pode minimizar as atividades impostas a ele, que poderão ser feitos outros meios que facilitarão a vida dele. Também para este caso pode ser somada a barreira atitudinal de subestimação, anteriormente citada que se refere a desacreditar no potencial do aluno.

No primeiro caso, percebe-se a presença de três barreiras, com conceitos diferentes, mas que se interligam no contexto. Ali tem-se as barreiras da rejeição, da subestimação e de menos valia. Isso significa que o aluno não teve oportunidade de se expressar, de realizar a parte do trabalho que lhe foi imposta, o que em muitos momentos ficou visível a exclusão, pois o mesmo se isolava por não atingir suas expectativas de contribuir com os demais.

Ao mesmo tempo que se encontram três barreiras nessa situação, também é visto o professor, desempenhando seu papel de maneira adequada, tentando

convencer os alunos a romperem essas barreiras, instigando-os que cada um desempenhe sua tarefa, dando oportunidades para que o aluno possa cumprir o proposto e que seja aceito pelos demais. Ainda que a proposta do professor tenha sido válida, ela não foi muito bem aceita por parte dos alunos.

Na segunda disciplina não foram encontradas barreiras atitudinais que fossem evidentes, isso decorrido ao que anteriormente foi dito de que a aula era de aspecto teórico e de que os alunos se encontravam dispersos. Apenas vale salientar, que o professor deveria ser mais exigente com os seus alunos, para que estes compreendessem a matéria.

Na terceira disciplina encontra-se uma possível barreira nas entrelinhas, a da compensação, já que a professora em nenhum momento instigou o aluno a estudar, talvez somada a barreira da subestimação, proporcionou a falta de expectativas com o aluno.

Neste sentido, a partir da pesquisa realizada, as barreiras atitudinais que foram identificadas foram as seguintes: rejeição; baixa expectativa ou subestimação; menos valia; compensação. Desse modo pode ser visto que essas barreiras prejudicam o processo de inclusão do aluno e, conseqüentemente sua aprendizagem e desenvolvimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a observação do aluno em três disciplinas diferentes, com três professores com personalidades e métodos de ensino diferentes, pode ser notado que por mais que as vezes possa passar despercebido, as barreiras atitudinais ainda existem e se manifestam em diferentes contextos, como no Ensino Superior.

Em determinados casos, pode se encontrar uma rejeição, ou menosprezo, desacreditando que todos são capazes de aprender. Ao praticar esses atos, não somente está desqualificando o potencial de um indivíduo, como também está o excluindo do meio, alegando a incapacidade da própria pessoa e não da sociedade em garantir o que lhe é de direito: acessibilidade.

A partir da pesquisa realizada, concluímos que as principais barreiras atitudinais enfrentadas pelo aluno com TDHA no Ensino Superior foram: rejeição; baixa expectativa ou subestimação; menos valia; compensação. Sendo que a superação e quebra destas barreiras é compromisso de todos.

Desse modo percebe-se que por mais difícil que possa parecer, o processo de inclusão deve ser inserido em todo o meio educacional, buscando acolher todos os alunos, independente de possuir uma limitação ou não, para que só assim, possa se obter uma educação de qualidade, em que todos possam ter espaço e todos

possam trabalhar em conjunto, porque ser diferente é normal, desejável e pode ser maravilhoso.

REFERÊNCIAS

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque. **Transtorno de déficit de atenção hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html> Acesso em: 15 set. de 2018.

MOREIRA, Camila. **Transtorno de déficit de atenção**. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/121809559/transtorno-de-deficit-de-atencao>. Acesso em: 16 set. de 2018.

OLIVEIRA P.M.R., et al. **Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar**. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2015.

POLÔNIO, M. L., **Aditivos Alimentares e Saúde Infantil**, In: ACCIOLY, E., SAUNDERS, C., LACERDA, E. M. A., **Nutrição em Obstetrícia e Pediatria**. 2 ed. - Rio de Janeiro: Cultura Médica:Guanabara koogan, 2009.

TAVARES, Fabiana. **Barreiras atitudinais e a recepção da pessoa com deficiência**. Disponível em: http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/Livro_Acessibilidade_Cap2.pdf. Acesso em: 14 set. de 2018.

ESCOLAS YANOMAMI E O CAMINHAR DE SUA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Data de aceite: 31/01/2020

Katrinny Alves de Aguiar

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Professora Formadora do Projeto de Formação de professores Indígenas Pirayawara – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC-AM.

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas.

RESUMO: Este artigo baseia-se em pesquisa sobre a instalação das escolas entre os Yanomami do Rio Marauíá, município de Santa Isabel do Rio Negro, Estado do Amazonas, fundamentando-se em seus Projetos Políticos Pedagógicos. O processo de escolarização entre o povo desta área desenvolveu-se com a chegada das Missões Salesianas que começaram a realizar seus trabalhos ao longo do Rio Negro no início dos anos de 1900, estabelecendo instalações na região hoje conhecida como Santa Isabel do Rio Negro em 1942, atuando principalmente na área da educação. Nas décadas seguintes

foi instalada a Missão Salesiana Sagrada Família no Rio Marauíá, a fim de proporcionar a escolarização para os Yanomami, fundamentada principalmente na pedagogia de Dom Bosco, contribuindo com o objetivo do país desse momento histórico, de integrar os indígenas ao sistema nacional. Por outro lado, a presença de indigenistas nessa região, que defendem a educação escolar laica, fez com que se desenvolvesse, concomitantemente, uma educação escolar diferenciada, tendo como base o respeito à cultura e modo de viver tradicional dos Yanomami do Amazonas. Dessa forma, ao longo das últimas décadas constituíram-se em um só rio dois modelos principais de escolarização, conhecidos popularmente como as Escolas Salesianas e as Escolas Diferenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: Povo Yanomami, Escolarização, Educação diferenciada, Estado do Amazonas.

INTRODUÇÃO

O povo Yanomami é considerado ainda uma das populações indígenas de mais recente contato com a sociedade envolvente. Até meados do século XX os Yanomami só mantinham contato direto com indígenas que habitavam os arredores de suas terras¹.

¹ Informações encontradas no portal eletrônico Povos Indígenas do Brasil, vinculado ao site do Instituto Socioambiental –

Somente por volta de 1960 o contato com não-indígenas se tornou constante, principalmente devido a instalações de missões religiosas, nas terras habitadas por esse grupo social.

De acordo com Menezes (2010) os Yanomami receberam significativa atenção de pesquisadores por serem uma das populações indígenas conhecidas que conseguiu viver sua cultura tradicional, até muito recentemente, livre de influências da sociedade colonial envolvente.

Atualmente, os Yanomami habitam tanto o território brasileiro quanto venezuelano. No Brasil, estão localizados nos estados de Roraima e Amazonas, e neste estão nos municípios de Barcelos, São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro. Segundo o portal Povos Indígenas do Brasil, a Terra Indígena Yanomami é composta por 96.650km², para uma população de aproximadamente 35.000 indígenas.

A região geográfica englobada pela presente pesquisa - Rio Marauíá, município de Santa Isabel do Rio Negro, estado do Amazonas - é habitada por 2.344 indígenas aproximadamente, de acordo com o Censo demográfico do polo base Marauíá de 2017². Um dos primeiros contatos com não-indígenas nesta região foram com missionários religiosos salesianos, que chegaram neste rio em 1961 instalando a Missão Sagrada Família.

Recordamos que o sacerdote católico Dom Bosco fundou em 1859, na Itália, a Pia Sociedade de São Francisco de Sales, conhecida popularmente como Congregação Salesiana. Ela compõe a Igreja Católica Apostólica Romana, e foi aprovada pelo Papa Pio IX no ano de 1874. De acordo com Menezes (2010), desde o princípio seu trabalho foi direcionado para educação e evangelização de crianças e jovens carentes nas escolas ou internatos que dispunham, objetivando integrá-los novamente à sociedade. Nesse sentido, quando iniciaram os trabalhos na América do Sul, os salesianos enxergaram os indígenas como essas crianças e jovens desamparados e estabeleceram como sua missão educar esses povos para integrá-los à sociedade ocidental.

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 os Yanomami do Marauíá tinham como referência de não-indígena somente os padres salesianos e seus ajudantes que iniciaram o trabalho de evangelização e escolarização nessa região³. Somente a partir de 1990 outros não-indígenas estabeleceram contato de forma contínua. Um enfermeiro alemão percebendo a epidemia de tuberculose que assolava essa

ISA, que compila informações sobre os povos indígenas brasileiros, além de textos, tabelas, fotografias, notícias e afins sobre as variadas etnias que vivem no Brasil.

2 Censo disponibilizado pela Missão Evangélica Caiuá, responsável pela gestão do Distrito Sanitário Especial Indígena Yanomami.

3 Não foi encontrado nos documentos de referência ao rio Marauíá, relatos sobre a presença de outros estrangeiros, como seringueiros ou madeireiros que provavelmente adentraram seu território. Contudo, é comum ouvir relatos sobre a presença destes ao longo do rio.

região naquele momento, iniciou um trabalho de assistência à saúde, que mais tarde institucionalizou-se com a fundação da Organização Não-Governamental Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – SECOYA.

A partir da concepção de que a cultura é um conjunto de redes de significados que envolvem os seres humanos e orientam seu comportamento social e a organização do seu mundo (GEERTZ, 1989), pode-se inferir que a presença de não-indígenas, estabelecendo contato de forma contínua com os Yanomami fomenta a transformação cultural de forma acelerada neste grupo étnico. Por outro lado, isto dá início ao processo de globalização (CANCLINI, 1995) vivenciado nesta região, onde há o trânsito intensificado entre as aldeias e a cidade, aprendizado de outras línguas, acesso a materiais de vídeo que aproximam este grupo de outras realidades, entre outras vivências que passam a ser experienciadas por este grupo a partir desse contato inicial.

UM RECORTE SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O processo da educação escolar entre os povos indígenas do Brasil sofreu significativas transformações desde a chegada dos Portugueses nas terras brasileiras, nem sempre em consonância com as transformações sociais que ocorriam no país, demonstrando assim o distanciamento entre as políticas públicas voltadas para os cidadãos e cidadãs comuns e as destinadas à populações tradicionais e indígenas.

A história nos mostra, e Dalmolin (2004) afirma em sua obra, que a priori a preocupação do colonizador estava centrada em explorar e comercializar as riquezas extraídas das terras brasileiras, ao passo que o objetivo de impor a cultura europeia, autodenominada civilizada, se dava a fim de garantir a exploração com a menor resistência possível.

Ao longo desse período de colonização, final do século XV e início do XVI, a Igreja Católica detinha uma significativa influência sobre o Estado, principalmente sobre a escolarização dos cidadãos e cidadãs, sendo considerada a detentora dos conhecimentos universais. Nesse cenário, ela assume também os cuidados da escolarização dos povos indígenas concomitante a sua catequização, tendo como principal vertente a eliminação da identidade étnica, formada por seus valores, línguas e modo de ser.

O Brasil, como terra colonizada, vai se transformando ao longo dos séculos seguintes da chegada portuguesa, e se tornando um país habitado por pessoas de diferentes traços físicos, resultante da presença das variadas nacionalidades europeias – portuguesas, espanhóis, holandeses, franceses, e outros – constituindo e ampliando uma população à parte daquela indígena que primeiro estava habitando o país.

São formadas, portanto, diferentes identidades entre os novos habitantes das terras brasileiras, que se marcam por meio de diferenças estabelecidas entre si. Diferenças essas que se apresentam como significativas ao analisar essa transformação social vivenciada, posto que a “marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social” (WOODWAD, 2013 p. 39).

A respeito dessa crescente oposição entre os habitantes do país naquele momento, Weigel (2010) descreve que:

Há uma identidade brasileira se constituindo, vivida por mestiços e brancos, contrapondo-se às identidades indígenas. O índio é o *outro* e um outro inferior, pobre, atrasado e selvagem, “*filhos da natureza*”, que compõem o projeto político do brasileiro apenas como a mão-de-obra necessária ao extrativismo, às obras públicas e à produção de farinha de mandioca para abastecer os núcleos urbanos. Nessa forma de conceber, ao branco cabia subordinar, controlar e *civilizar* os índios. Todas as ações dos brancos eram feitas nessa direção (WEIGEL, 2010, p. 94).

A disparidade existente entre o desenvolvimento de políticas públicas para os cidadãos brasileiros originados da mestiçagem e da imigração de outros países, contraposto as destinadas aos povos originários é perceptível ao analisarmos os documentos legais que amparam a população indígena.

Somente a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, após intensa participação do movimento indígena ao longo dos trabalhos de elaboração do atual texto constitucional, os direitos históricos dos povos indígenas são reconhecidos e estabelecidos. Dentro outros, o direito ao ensino regular com o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem passa a ser legalmente reconhecimento.

Tal acontecimento, e a contínua mobilização do movimento indígena pressionando o Estado, proporcionou que ao longo da década de 1990 esse direito fosse esclarecido e documentos fossem sendo redigidos coletivamente para nortear a implementação das políticas públicas direcionadas à população indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 traz em seu corpo a defesa do sistema de ensino intercultural para essas populações, de forma a trabalhar o conhecimento universal somado às memórias históricas e cultura de cada povo. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998) apresenta quatro princípios para o trabalho nessas instituições que preconiza o processo de ensino e aprendizagem pautado na valorização cultural (saberes, espiritualidade e modo de viver) e interculturalidade, englobando também os conhecimentos ocidentais. No ano seguinte, 1999, emitiu-se o parecer de aprovação das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, possibilitando, dentre outros, que cada escola possa elaborar seu Projeto Político

Pedagógico, podendo portanto construir seu calendário próprio, estabelecer suas metodologias de ensino, entre outros.

Estes foram avanços significativos que representaram também a retirada das escolas indígenas da administração da Igreja Católica, ao mesmo tempo em que ampliaram a possibilidade de se instituírem novas escolas em comunidades antes não existentes, passando a reconhecerem como atores principais dessas instituições, os próprios indígenas, os quais também começaram, ao longo desse processo, a assumirem as funções de professores em suas escolas das aldeias.

Esse cenário representa o início da construção de educação escolar como processo de emancipação, tal qual defendido por Freire, quando afirma que para a população - e aqui trazemos a reflexão para os povos originários - conseguir agir de forma emancipada se faz necessário

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção na problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez 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". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2011, p. 118-119)

O reconhecimento da especificidade da educação escolar indígena, apresenta concomitantemente o debate a respeito da implementação de uma educação diferenciada nesses espaços, sendo os indígenas atores ativos e participativos nas tomadas de decisão relacionadas ao funcionamento de suas escolas. Concordamos com Gruppioni, quando afirma que:

A partir da escola, e dessa proposta de educação diferenciada, os grupos indígenas se apoderaram de ferramentas por meio das quais levaram manifestações de sua cultura para outros contextos e situações, estimulados a falarem, eles próprios, de si mesmos, de suas línguas, de suas tradições (GRUPPIONI, 2008, p. 14).

Ainda de acordo com Gruppioni (2008), o reconhecimento de escolas indígenas, sendo comunitária, valorizando os aspectos culturais e podendo utilizar a língua materna, começando portanto a formar pessoas que continuam indígenas, e não mais na tentativa da anulação de suas identidades mostra a ruptura imposta com o que antes era pensado como função da escola indígena, a qual assume um novo papel dentro desse contexto.

Essa atual legislação atribui a responsabilidade dessa modalidade educacional para os Estados e Municípios. Nesse sentido, destacamos a fala de Gruppioni ao afirmar que

A transferência de responsabilidades [...] foi atrelada assim, à proposição de um

novo papel para as Secretarias de Educação: implicou na estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, na sua municipalização, processos que ocorreram sem que se criassem mecanismos que assegurassem o cumprimento dos novos princípios que então se estabeleciam, nem que se garantissem as especificidades destas escolas (GRUPPIONI, 2008, p. 45).

Conseqüentemente, dentro desse processo de implementação das políticas públicas iniciada na década de 1990, os anos 2000 subsequentes permanecem em constante movimento em prol de se construírem instrumentais que possam nortear o funcionamento dessas escolas e a formação dos profissionais indígenas para atuarem nelas.

Nesse sentido, em 2002 foi lançado pelo Ministério da Educação - MEC o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, com o intuito de nortear nos municípios e estados da federação brasileira a implementação do RCNEI (1998). Nesse mesmo ano o MEC publicou o Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002), documento que apresentou direcionamentos sobre como se construir o currículo da formação desses professores, intencionando orientar as entidades formadoras, sendo elas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Organizações não-governamentais e outras.

Contudo, somente em 2009, mais de dez anos após a LDBEN (1996), a União lança o decreto referente aos Territórios Etnoeducacionais⁴, almejando organizar as políticas públicas de acordo com a territorialidade, reforçando as orientações de documentos anteriores, instituindo a necessidade de cada território estabelecer um plano de ação, e colocando o MEC como coordenador dessa implementação.

ESCOLAS YANOMAMI NO RIO MARAUIÁ

No Rio Marauíá, calha do Rio Negro, localizado no município de Santa Isabel do Rio Negro – Estado do Amazonas, existem duas vertentes educacionais: uma iniciada por volta de 1970, gerenciada pela Missão Salesiana ligada à Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia – ISMA, hoje denominada Escola Estadual Indígena Sagrada Família - EEISF, distribuída em cinco *xapono*⁵, a saber: Balaio, Jutaí, Komiwë, Pohoroá e Tabuleiro. Outra, iniciada no fim dos anos 1990, fomentada e apoiada pela SECOYA, conhecida popularmente como Escolas Diferenciadas, distribuídas em seis *xapono*, a saber: Bicho-Açu, Ixima, Kona, Pukima-Beira, Pukima-Cachoeira e Raita.

O histórico das Escolas Yanomami apresentado ao longo desse texto tem como base os seus Projetos Políticos Pedagógicos-PPPs. As Escolas Diferenciadas construíram seus PPPs ao longo do curso de Magistério Intercultural⁶, de forma

4 Decreto presidencial Nº 6861, de 27 de Maio de 2009.

5 Xapono é uma palavra da língua yanomami, significando casas coletivas ou aldeias.

6 A SECOYA realizou o Curso de Magistério Intercultural, tendo tido o reconhecimento da Secretaria de

coletiva entre professores e lideranças Yanomami, assessores de educação da SECOYA e professores especialistas que atuaram nas etapas de formação do magistério. A Escola Estadual Indígena Sagrada Família construiu seu PPP entre os anos de 2010 a 2016 junto com os professores e lideranças Yanomami, técnicos da Gerência de Educação Escolar Indígena do Amazonas – GEEI-AM e padres salesianos que atuavam na gestão da escola.

Os salesianos chegaram ao Rio Maraujá, também conhecido como Rio Komiwë, por volta de 1961, quando padre salesiano Antônio Goés iniciou seus trabalhos missionários nessa região. Acredita-se que este tenha sido o primeiro contato de forma contínua entre um não-indígenas e o grupo Yanomami dessa região.

Somente uma década depois foi iniciado o trabalho com educação escolar, com a aprovação legal da Escola Sagrada Família, através do Decreto Nº 124/70 publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas, de 17 de junho de 1970. Para o processo de escolarização foram utilizadas instalações rústicas, fáceis de construir, sem a instalação de internatos salesianos, como ocorrera em outras aldeias. Contudo, somente em 1981 a escola passou a pertencer oficialmente à Unidade Educacional do Amazonas.

De acordo com o texto do seu PPP (EEISF, 2016), a EEISF apresenta dois objetivos gerais, sendo o primeiro intencionando o desenvolvimento de uma educação escolar que valoriza a cultura Yanomami, e o segundo visando promover o desenvolvimento de uma educação escolar que prepare os Yanomami para interagir com a sociedade envolvente.

As escolas salesianas foram a primeira experiência escolar nesta calha de rio, quando havia ainda poucos *xapono*, instalando-se primeiramente no *xapono* Komixiwë. Portanto, as alternativas dos yanomami moradores das demais comunidades eram ou deslocar-se para um *xapono* com a presença salesiana ou ir para algum internato fora da Terra Indígena. Na primeira alternativa distanciando o educando de sua família, e na segunda, da cultura Yanomami como um todo.

Nesta calha de rio há poucos relatos de Yanomami que tenham sido levados para estudarem em internatos. Contudo, os relatos existentes retratam a tentativa de anulação da cultura tradicional e rompimento dos laços familiares, tal como podemos observar no trecho abaixo retirado do Projeto Político Pedagógica da Escola Diferenciada do *xapono* Ixima:

Depois me internaram na escola dos padres e lá só aprendi a falar português e quase esqueci a língua yanomami. É certo que estudei outras línguas também, assim como é certo que fiz a primeira comunhão chamada. Depois de muito tempo voltei para o meu *xapono* e voltei a estudar na língua yanomami. Hoje falo para meus filhos que não devemos estudar só o idioma português, esquecendo assim o

Estado do Amazonas – SEDUC-AM, sendo os diplomas entregues pela GEEI-AM em Assembleia da Associação Yanomami Kurikama em outubro de 2015.

Yanomami. Eu achava muito importante estudar. Fui um dos primeiros alunos a sair do *xapono* para estudar.

Os padres até falavam assim: se você quer ser um padre, um policial, um médico, tem que continuar estudando, não pode parar.

Depois de muito tempo internado veio um padre de São Gabriel da Cachoeira e foi lá que terminei o quarto ano (ESCOLA INDÍGENA IXIMA, 2014, p. 3).

Atualmente, a EEISF oferece o Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com aulas presenciais, ministradas por professores indígenas – ou Yanomami ou de outra etnia – contratados pela SEDUC-AM através de processo seletivo simplificado indígena, ao passo que o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio funcionam através de mediação tecnológica. São utilizadas nas salas de aula tanto a língua yanomami quanto a língua portuguesa como idioma de instrução.

Os professores Yanomami que atuam na EEISF concluíram o Magistério Intercultural, através do Programa Pirayawara⁷. São falantes de sua língua materna e da língua portuguesa e utilizam a oralidade como principal ferramenta metodológica em momentos de ensino e aprendizagem. Seguem o calendário escolar do interior do estado do Amazonas, tendo a liberdade para adequar-se de acordo com a realidade de cada *xapono* – realização de rituais funerários, festividades, caçadas coletivas, entre outros.

De acordo com PPP da EEISF (2016), somente em 2010 a Fundação Nacional do Índio – FUNAI começou a trabalhar para que os Yanomami da região do Marauiá pudessem tirar documentos como o Registro Administrativo de Nascimento Indígena – RANI, a Certidão de Nascimento, o Registro Geral - RG, e outros. Podemos sugerir, portanto, que somente após esse ano os estudantes das escolas indígenas dessa localidade foram inseridos no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas – SIGEAM.

De forma paralela aos trabalhos empreendidos pelos salesianos, por volta de 1992, a SECOYA iniciou ações de educação objetivando o ensino da língua portuguesa e posteriormente da leitura e escrita da língua yanomami, de forma adaptada à realidade Yanomami. No começo dos anos 2000, com a intensificação da demanda pela educação escolar indígena, foi iniciado o curso de formação de professores Yanomami, e nesse momento cada *xapono* escolheu três pessoas que atuariam como professores, para participarem dos cursos. Ao mesmo tempo foi solicitado pelas lideranças e comunidade em geral, a construção de escolas próprias Yanomami em cada *xapono*.

Até esse momento, início dos anos 2000, o principal trabalho da organização

7 O Pirayawara é o programa de formação inicial para professores indígenas do estado do Amazonas, a Nível Médio, elaborada em 1998, pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas/IER – AM e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, resolução nº 101/1998. É ofertado pela GEEI-AM.

não-governamental desenvolvia-se principalmente com a assistência à saúde, com ações pontuais de educação.

Os PPPs (2014) das Escolas Diferenciadas nos mostram os numerosos desafios que os professores yanomami enfrentaram na tentativa de consolidação de um modelo escolar próprio. A partir do início dos cursos, cada um dos seis *xapono* com que a SECOYA trabalha implementou sua escola, onde os professores Yanomami cursistas, que na maioria das vezes também já frequentavam as aulas de língua portuguesa e leitura e escrita da língua yanomami, desenvolviam aulas, voluntariamente, baseados no que estavam aprendendo.

O grupo dos Ironasiteri (moradores do *xapono* Bicho-Açu) foi acompanhado pelos salesianos logo que estes chegaram na década de 1970. Eram ministradas aulas para as crianças que, segundo registro do PPP Bicho-Açu (2014) tinham dificuldades para aprender o que estava exposto. Com o tempo, esse grupo deslocou-se para outro lugar e os salesianos não mais o acompanharam. A partir dessa ruptura, o grupo solicitou apoio dos profissionais da SECOYA para dar prosseguimento às aulas, principalmente de língua portuguesa e matemática.

O grupo dos Iximatawteri (*xapono* Ixima) pertencia ao mesmo grupo Komixiwë, aldeia onde a Missão Salesiana havia instalado-se. Em seu PPP é relatado que as primeiras aulas eram sobre alfabetização na língua portuguesa, matemática e “coisas de Deus”. Por volta de 1995 um grupo retirou-se e formou o *xapono* Ixima, e o padre que coordenava a missão enviou um professor para dar continuidade às aulas. Contudo, este permaneceu pouco tempo, e a Missão não mais enviou outra pessoa para dar continuidade as atividades escolares. A partir desse cenário os Yanomami solicitaram à SECOYA o apoio para atividades escolares, e assim iniciam aulas ministradas por uma professora não-indígena.

Os *xapono* Pukima-Cachoeira, *Pukima*-Beira e Raita antes pertenciam ao mesmo grupo – Pukimapiweiteri. A primeira experiência escolar relatada por esse grupo informa que eram enviados aproximadamente cinco jovens Yanomami para estudarem no *xapono* Ixima. As aulas nesta região primeiramente foram realizadas por um professor salesiano, como descrito acima, e depois com a equipe da SECOYA. Quando esses professores viajavam de volta para as cidades, os jovens podiam retornar aos seus respectivos *xapono*.

Não foi encontrado registro nos documentos estudados quando um grupo separou-se e formou o *xapono* Raita. Acredita-se que tenha sido no início dos anos 2000. Por volta de 2007, de acordo com os PPPs, houve uma separação entre o grupo primário – Pukimapiweiteri, formando os dois novos grupos agora chamados Pukima-Beira e Pukima-Cachoeira.

Nesse sentido, é possível perceber que na década de 1990 as atividades voltadas para educação realizadas pela SECOYA se desenvolvem como resposta a

demandas apresentadas pelos grupos que começam a se formar, perdendo o apoio dos Salesianos que não conseguem acompanhar as mudanças de localidades e separações que acontecem.

A partir dessa nova demanda apresentada, no começo dos anos 2000 a SECOYA inicia o trabalho sistematizado e organizado junto a esses grupos, iniciando a formação de professores Yanomami, bem como apoiando a construção física das escolas nessas novas localidades. Os PPPs das Escolas Diferenciadas relatam o surgimento de cada escola, à medida que foram sendo solicitadas pelas lideranças, ao apresentarem a demanda de terem escola em cada *xapono*, para não mais precisar enviarem estudantes para longe de suas famílias.

Neste cenário, os professores Yanomami aprendem conteúdos e metodologias de ensino ao longo do curso de formação e replicam em suas respectivas aldeias, onde também são acompanhados por um(a) professor(a) não-indígena, de forma intermitente, responsável também por desenvolver aulas, principalmente de língua portuguesa, com o grupo docente da aldeia. Há portanto o desenvolvimento de uma formação profissional – Magistério Intercultural – concomitante à formação básica sendo desenvolvida junto aos professores Yanomami.

As Escolas Diferenciadas nascem portanto somente com o apoio da ONG e funcionam de maneira informal com trabalho voluntário por parte dos Yanomami. De acordo com os documentos estudados, houve o apoio financeiro, com pagamento de uma ajuda de custo, realizado pela própria SECOYA. E no ano de 2012 os professores conseguiram um apoio pontual da Secretaria de Educação do Município de Santa Isabel do Rio Negro – SEMED-SIRN, a qual disponibilizava gratificação financeira simbólica para os que estavam atuando nas escolas.

Devido às dificuldades enfrentadas para o reconhecimento legal das Escolas Diferenciadas, segundo os escritos no PPPs, algumas dessas escolas encontraram problemas para funcionarem de forma contínua, principalmente devido à desmotivação de professores para assumirem suas funções de forma voluntária, ao passo que aqueles que trabalhavam nas escolas salesianas recebiam salários e materiais.

Somente em 2016, quatro escolas foram incorporadas como salas anexas à Escola Estadual Padre José Schneider – escola localizada no município de Santa Isabel do Rio Negro, e os professores foram contratados pelo estado através do processo seletivo simplificado indígena ocorrido nesse mesmo ano. Esse fato possibilitou que os estudantes passassem a integrar o sistema estadual de ensino oficialmente e o recebimento de materiais para o desenvolvimento das aulas. Por outro lado, ainda há dois *xapono* que não foram incorporados e permanecem na informalidade, atuando somente com o apoio da SECOYA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto é possível perceber que as Escolas Diferenciadas nascem da necessidade e da construção coletiva, descrevendo este processo em seus Projetos Políticos Pedagógicos, em que se preocuparam em registrar as falas de seus *Përioma*⁸, o histórico de seus *xapono* e de suas escolas, bem como os princípios e objetivos que entenderam serem relevantes para a escolarização de seu povo.

Este é um processo complexo, longo e tardio para o efetivo reconhecimento do modelo educacional em construção pelos Yanomami. A partir das análises realizadas, podemos inferir ser um modelo que tem proposto respeitar a legislação vigente, principalmente quando reforça o direito à participação dos indígenas na discussão os assuntos de seus interesses, na construção do PPP de suas escolas, respeitando e valorizando a cultura do povo.

Por outro lado, as Escolas Salesianas são implementadas pela Missão religiosa nessa região, da mesma forma que acontecera com outros grupos indígenas, com o diferencial de que nesse período histórico a Igreja já não dispunha de recursos financeiros suficientes que lhe permitissem ampliar suas atividades para tantas localidades – lembrando aqui os deslocamentos e separações de grupos Yanomami, abrindo espaço, portanto, para implementação de um sistema escolar diferenciado nesta região do Rio Marauíá.

Sem dúvida, a dicotomia existente nas duas vertentes educacionais, em que uma está em desenvolvimento desde a década de 1960 e outra foi iniciada com ações informais em 1990 e institucionalizada somente em 2016, sugere a possível disparidade existente entre ambas as experiências, no que tange aos resultados de aprendizagem por parte dos Yanomami frequentadores desses espaços escolares.

De todo modo, é perceptível que o processo de escolarização entre os Yanomami desta região ainda se sustenta no apoio de atores externos ao grupo étnico – Salesianos e SECOYA – o que sugere que ainda se faz necessário um trabalho que permita aos professores indígenas, as lideranças e suas respectivas aldeias, apropriarem-se do processo de escolarização e assim conseguirem construir um modelo endógeno próprio, que atenda da melhor forma as suas necessidades e demandas enquanto povo tradicional.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Decreto N° 124 de 1970**. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 1970.

_____. **Programa Pirayawara**: formação de professores Indígenas. Gerência de Educação Escolar Indígena do Amazonas. Amazonas, 2017.

⁸ Palavra Yanomami para fazer referências as pessoas mais velhas/sábias, que exercem influência nas decisões da vida cotidiana do *xapono*.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861, de 27 de Maio de 2009.** Diário Oficial da União, Nº 100 – Seção 01 / ISSN 1677-7042: Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Referenciais para formação de professores indígenas.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC: 2002.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CANCLINI, Néstor. **Consumidores cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro. Editora UFRJ: 1995.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas:** de instrumento de inclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Bensi. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de doutorado do programa de pós-graduação em antropologia social da Universidade de São Paulo – USP, 2008.

MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ. **Censo Populacional 2017.** Arquivo Institucional, 2017.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SAGRADA FAMÍLIA. **Projeto Político Pedagógico Yanomami.** Manaus: Gerência de Educação Escolar Indígena do Amazonas, 2016.

ESCOLA INDÍGENA KAHIRAYOMA. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

ESCOLA INDÍGENA KAYAPANA. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

ESCOLA INDÍGENA NARIMINA. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

ESCOLA INDÍGENA OMAWĚ. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

ESCOLA INDÍGENA PURIWANA. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

ESCOLA INDÍGENA WARYMĀYA. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

MENEZES, Gustavo Hamilton. **Yanomami na encruzilhada da conquista:** contato e transformação na fronteira amazônica. Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília – UNB, 2010.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escolas de branco em malocas de índio.** Manaus: EDUA, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

ESQUIZOFRENIA E O PROCESSO EDUCACIONAL

Data de aceite: 31/01/2020

Tatiane Mello de Miranda

Pedagoga, pela Faculdade Dom Bosco de Ubiratã-PR. Pós-graduanda em Educação Especial, pela Faculdade Iguazu, Ubiratã-PR. E-mail: tatiane_m.miranda@hotmail.com.

Adriane de Lima Vilas Boas Bartz

Docente do Curso de Pedagogia, Faculdade Dom Bosco de Ubiratã-PR. E-mail: dri_bartz@hotmail.com

Cintya Fonseca Luiz

Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática, UEM, Maringá, E-mail: cintya_fonseca@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo enfatiza o tema “Esquizofrenia e o processo educacional”. O trabalho apresenta, como problema, a falta de subsídios dos professores para identificar e atender os indivíduos que apresentam esquizofrenia. Desse modo, objetivou-se, de forma geral, pesquisar as dificuldades de desenvolvimento, de aprendizagem e de relacionamento dos esquizofrênicos, buscando meios para integrá-los à sociedade, sem que sejam discriminados. Assim, especificamente, investigou-se o esquizofrênico na sociedade, abordando suas reais dificuldades, a fim de buscar melhorias no processo de ensino do adolescente com essa doença. Para isso, é

necessário capacitar corretamente o professor, para que este possa identificar os primeiros sinais do problema. Segundo Matos (2007), a esquizofrenia é um tipo de psicose; a medicina a considera como uma perturbação do funcionamento da mente, que tem por característica alterações do julgamento, do raciocínio, da personalidade e a perda da realidade. Esquizofrenia significa “mente dividida”, pelo fato de que o indivíduo não sabe diferenciar o real de suas fantasias; desse modo, tem a certeza de que seus delírios e alucinações são reais.

PALAVRAS-CHAVE: esquizofrenia, delírios, alucinações, dificuldades de aprendizagem, relacionamento.

ABSTRACT: This article emphasizes the theme “Schizophrenia and the educational process”. The paper presents, as a problem, the lack of subsidies from teachers to identify and treat individuals with schizophrenia. Thus, the objective was, in general, to research the development, learning and relationship difficulties of schizophrenics, seeking ways to integrate them into society, without being discriminated against. Thus, specifically, we investigated the schizophrenic in society, addressing its real difficulties in order to seek improvements in the teaching process of adolescents with this disease. For this, it is

necessary to properly train the teacher so that he can identify the first signs of the problem. According to Matos (2007), schizophrenia is a type of psychosis; Medicine regards it as a disturbance in the functioning of the mind, characterized by changes in judgment, reasoning, personality, and the loss of reality. Schizophrenia means “split mind,” because the individual cannot differentiate the real from his fantasies; in this way you are sure that your delusions and hallucinations are real.

KEYWORDS: schizophrenia, delusions, hallucinations, learning disabilities, relationship.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema “Esquizofrenia e o processo educacional”, tendo como objetivo auxiliar os educadores a reconhecer os sinais de esquizofrenia em crianças, para que o mesmo seja encaminhado para os profissionais da saúde e, também examinar suas dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem, buscando meios para melhor atendê-los em instituições escolares, de forma que o mesmo não seja discriminado pelos demais alunos, a fim de buscar melhorias em seu processo de ensino.

Atualmente, nota-se que um alto índice de pessoas sofre com algum tipo de doença mental, a esquizofrenia é uma delas, acomete cerca de 1% de toda a população mundial. Trata-se de uma doença caracterizada pela perda do contato com a realidade e pela certeza de que seus delírios e alucinações são reais, levando-a a não saber diferenciar o que é real do que é fantasia.

Apresenta seus primeiros sinais na adolescência, porém há casos em que a doença se inicia em crianças antes dos cinco anos. Quando isso acontece, a criança aparenta ser atrasada em relação às outras crianças da mesma idade e, apresenta sinais neurológicos leves.

Desta forma, o presente artigo tem o intuito de contribuir com os educadores, de forma que os mesmos consigam identificar essas crianças esquizofrênicas nas instituições escolares, para assim conseguir atendê-los da melhor forma possível.

CONCEITO DE ESQUIZOFRENIA

O termo “doença mental” possui variadas definições, porém, não são todas que expõem sua forma médica, a influência do estado de humor e emocional do indivíduo, sua maneira de pensar, relacionar-se com as pessoas e de agir com as imposições do dia a dia.

Com isso, Almeida (2013), Corrigan *et al* (2008) expõem que:

No entanto, é consensual o fato de se tratar de uma condição médica que afeta a forma como o indivíduo pensa, o estado de humor, os sentimentos, a capacidade

de se relacionar com os outros ou de conseguir gerir as exigências do cotidiano, afetando pessoas de qualquer idade, religião ou estatuto social (CORRIGAN *et al*, 2008, *apud* ALMEIDA, 2013, p.16).

Dessa forma, a esquizofrenia se destaca dentre as doenças mentais mais graves, sendo definida como uma psicose que afeta o indivíduo tanto em sua parte afetiva quanto em sua vida social.

Matos (2007) destaca:

A esquizofrenia faz parte das chamadas perturbações psicóticas ou psicoses, e é o quadro clínico principal deste grupo de doenças. As psicoses são definidas pela medicina como perturbações do funcionamento mental, caracterizadas por alterações mais ou menos profundas da personalidade, alterações de percepção, do julgamento e do raciocínio. Caracterizam-se também por algum tipo de perda de contato da realidade. A ideia de psicose está popularmente ligada à ideia de loucura, de alienação. De facto, em alguns casos, as alterações da personalidade comprometem o relacionamento do indivíduo consigo próprio, com os outros e com o mundo que o rodeia (MATOS, 2007, p.27).

Conforme aponta Matos (2007), a esquizofrenia é um tipo de psicose, a qual a medicina considera como uma perturbação do funcionamento da mente, que tem por características alterações do julgamento, do raciocínio, da personalidade e a perda da realidade. Em alguns casos, o doente tem parte do relacionamento, tanto com as pessoas quanto com ele mesmo, comprometida.

Bock (2002) reforça que a esquizofrenia é um:

[...] afastamento da realidade, o indivíduo entra num processo de centramento em si mesmo, no seu mundo interior, ficando, progressivamente, entregue às próprias fantasias. Manifesta incoerência ou desagregação do pensamento, das emoções e da afetividade. Os delírios são acentuados e mal sistematizados. A característica fundamental da esquizofrenia é ser um quadro progressivo, que leva a uma deterioração intelectual e afetiva (BOCK, 2002, p.352).

Bock (2002) também enfatiza que a pessoa com esquizofrenia se afasta da realidade, cria um mundo apenas dela, onde fica sozinha consigo mesma e com suas fantasias. Quando a doença se manifesta, ocorre falta de lógica e o doente não consegue ter o controle de seus pensamentos nem de suas emoções e afetividade, tem fortes delírios, os quais avançam gradualmente, danificando, assim, a parte afetiva e intelectual desse indivíduo.

Dr. Fishbein (1967) afirma que:

O esquizofrênico rechaça o mundo exterior e se fecha em seu próprio mundo. Seus atos se equacionam a esse mundo imaginário e por isto são difíceis de interpretar. Sua linguagem pode ser mutilada ou inteligível, e seus atos totalmente inadequados à situação externa, portanto são motivados por um mundo fantástico e pela sua incapacidade de perceber a realidade de uma maneira normal (FISHBEIN, 1967, p.821).

O esquizofrênico se fecha em seu próprio mundo imaginário, agindo de acordo com ele, por isso é muito difícil de interpretá-lo. Dr. Fishbein constata que sua linguagem pode ser danificada e incompreensível e é incapaz de perceber o mundo real de maneira normal, pois é guiado pelo seu mundo de fantasia, agindo, então, de uma maneira inadequada em algumas situações.

Dr. Fishbein (1967) ainda distingue que:

A esquizofrenia não é uma doença, mas sim uma série de sintomas complexos que se associam a muitas formas de distúrbios mentais. É extremamente difícil tratar suas causas. Métodos que parecem eficazes em alguns casos não têm o menor efeito em outros. O esquizofrênico trona-se incapaz de encontrar uma maneira de adaptação a uma situação dolorosa e termina por apartar o mundo exterior em favor de sua própria versão interior. Também se acredita que existam fatores orgânicos relacionados com a esquizofrenia (FISHBEIN, 1967, p.821).

De acordo com o que esclarece o Dr. Fishbein, a esquizofrenia se associa a vários outros distúrbios mentais, e sintomas distintos. Logo, existe grande dificuldade em tratar suas causas, pois os métodos que são eficazes para uma pessoa, muitas vezes não têm a mesma eficácia para a outra, já que os fatores orgânicos podem influenciar. O esquizofrênico é incapaz de adaptar-se a uma situação dolorosa, fechando-se em seu mundo exterior e se excluindo da sociedade.

Lewis (1993) esclarece que:

[...] a esquizofrenia é diagnosticada do mesmo modo em crianças e adultos. O transtorno caracteriza-se pela presença de sintomas de um transtorno do pensamento, o qual inclui alucinações e delírios acompanhados por afetos e relacionamentos anormais (LEWIS, 1993, p.367).

Como podemos observar, para Lewis (1993), todas as pessoas com esquizofrenia tinham o mesmo diagnóstico: sofrem delírios, seu modo de se relacionar é completamente diferente dos outros e têm sintomas de transtorno do pensamento. Desse modo, para descobrir se uma pessoa tem esquizofrenia, é preciso passar por profissionais capacitados e se encaixar no quadro clínico.

Lewis (1993) ressalta que:

O início raramente ocorre antes de 5 anos de idade, em geral após os 8 anos e é típico durante a adolescência. A criança pode vir sendo descrita, antes do início, como um bebê hipotônico, com algum atraso no desenvolvimento (ZETLIN, 1986) e pode ter apresentado sinais neurológicos leves. Geralmente, o começo do transtorno é insidioso, com deterioração gradual no funcionamento. Ocasionalmente, o início é abrupto. O transtorno do pensamento que caracteriza a esquizofrenia compreende a presença de alucinações e delírios e associação em forma e pensamento concreto (LEWIS, 1993, p.367).

Para Lewis (1993), antes da doença iniciar, há casos que já podem ser percebidos em crianças, a partir de algumas características, que são: atraso no

desenvolvimento, sinais neurológicos leves, como rir fora de momento, falar coisas sem sentido, ouvir vozes dizendo para ele machucar alguém ou até ele mesmo. Na maioria das vezes, o começo do transtorno é capcioso, mas progressivamente danifica o seu funcionamento, além de caracterizar-se pela certeza de que seus delírios e alucinações são reais.

CAUSAS E SINTOMAS

A esquizofrenia não é causada por nenhuma lesão no cérebro, também não tem uma causa extremamente precisa, porém há fatores nos quais contribuem para que ela se manifeste. Com isso, Maltese evidencia que a esquizofrenia:

Compreende um grupo de psicoses funcionais, portanto não causadas por qualquer lesão cerebral, que provocam desintegração progressiva da personalidade; [...] é também denominada demência precoce porque se manifesta na mocidade, ao contrário de demência senil. A causa da esquizofrenia constitui um dos grandes enigmas da psiquiatria (MALTESE, s/d, p.130).

Como esclarece Maltese, a esquizofrenia não é causada por nenhum dano no cérebro; acrescenta que também tem o nome de “demência precoce”, e que suas causas são um dos grandes enigmas para a psiquiatria.

Pelas observações de Lewis (1993), confirma-se que os casos de esquizofrenia na infância ocorrem em uma proporção de aproximadamente 0,08 a 0,32 a cada 10.000 pessoas, ou seja, é muito raro. Ainda de acordo com pesquisas, o transtorno acontece mais em meninos do que em meninas, com isso, os pais de crianças com esse transtorno possuem uma probabilidade maior de esquizofrenia, que os pais de crianças que não a possuem.

Lewis (1993) ainda conceitua a etiologia da esquizofrenia dizendo:

A causa da esquizofrenia de início na infância é desconhecida. A contribuição dos fatores genéticos é sugerida dado o elevado índice do transtorno entre parentes de primeiro grau (KOLVIN, 1971; KALLMAN e PRUGH, 1971) e a concomitância mais alta em monozigóticos quando comparada a gêmeos fraternos. A criança gêmea monozigótica de pais esquizofrênicos adotada por outros desenvolve a esquizofrenia na mesma proporção que seu irmão educado pelos pais biológicos esquizofrênicos (FISCHER, HARVALD e HAUGE, 1969). O estabelecimento do transtorno na infância pode estar relacionado à carga genética comprometida ou com uma interação complicada entre a vulnerabilidade biológica e o ambiente (LEWIS, 1993, p.368).

Estudos revelam que a causa da esquizofrenia na infância ainda não é conhecida, mas suspeita-se de que os fatores genéticos contribuem, pois há um alto índice do transtorno em pessoas da mesma família, e os números aumentam em casos de gêmeos idênticos, fecundados em um único óvulo. Mesmo que um desses gêmeos idênticos seja adotado e criado por outra família, seu transtorno terá

a mesma proporção que a do outro irmão criado por seus pais biológicos, sendo eles também esquizofrênicos.

O início da esquizofrenia na infância pode estar ligado à genética, que, por sua vez, possui alterações ou também pela relação difícil entre seu ambiente e sua fragilidade genética. Sendo assim, ainda para Lewis (1993):

Embora alguns trabalhos tenham postulado uma relação teórica entre padrões perturbados na comunicação familiar e esquizofrenia, as constatações disponíveis sugerem que os pais não causam a esquizofrenia. Os padrões perturbados de interação familiar podem bem ser o reflexo do impacto por uma criança perturbada. De modo inverso, o estresse pode facilitar a expressão do transtorno ou exacerbá-lo (LEWIS, 1993, p.368).

Algumas pesquisas constataam uma ligação entre a má comunicação familiar e a esquizofrenia, mas, segundo o autor Lewis (1993), os pais não causam o transtorno. Muitas vezes, os modelos perturbados de uma relação familiar são forma refletida devido ao choque de conviver com um indivíduo perturbado. Entretanto, o estresse pode auxiliar para o agravamento do transtorno.

Almeida (2013) afirma que essa perturbação de acordo com o diagnóstico que se fundamenta em cinco classes: sintomas negativos, sintomas positivos, sintomas cognitivos, sintomas afetivos e desorganização. Esses sintomas afetam a vida do indivíduo esquizofrênico de forma que comprometem seu funcionamento cognitivo, ocupacional, social e afetivo, gerando, assim, desafios gigantescos para a vida desse sujeito.

Os sintomas da doença geralmente dão seus primeiros sinais quando a pessoa está em sua adolescência ou início da idade adulta, tendo sua condição de desenvolvimento ligada à natureza crônica da doença. Almeida (2013) também destaca que a esquizofrenia não é característica de nenhuma etnia, classe social ou classe econômica.

Referindo-se às formas de sintomas, a esquizofrenia possui os chamados sintomas positivos, caracterizados por delírios e alucinações, os quais influenciam as atitudes do sujeito, bem como a sensação de ter seus pensamentos roubados ou transmitidos aos outros; e os sintomas negativos, que causam um embotamento afetivo, falta de interesse em atividades cotidianas, entre outros.

Almeida (2013) compara os sintomas positivos e negativos:

Se, por um lado, em termos de intervenção, os sintomas positivos respondem melhor ao tratamento farmacológico, tal já não se verifica nos sintomas negativos da perturbação, os quais impõem grandes desafios à práxis terapêutica e consequências ao nível das relações interpessoais, nomeadamente com os familiares (CAMPOS, 2008 *apud* ALMEIDA, 2013, p.22).

Segundo Almeida (2013), os sintomas positivos têm mais facilidade de ter bons

resultados no tratamento farmacológico, já os sintomas negativos são mais difíceis de serem tratados com medicamentos, o que se torna uma grande dificuldade para a prática clínica e para o seu relacionamento social.

Maltese assegura que:

A constituição esquizoide pode se relevar já na infância: as crianças demonstram tristeza, isolamento, irritabilidade, teimosia, embora levando uma existência aparentemente normal. Se um fator qualquer, orgânico ou psíquico (intoxicações, infecções, emoções), despertar a tendência latente, poderá ocorrer o desencadeamento da esquizofrenia, cujo início é insidioso, passando muitas vezes despercebido (MALTESE, s/d, p.130).

Maltese alega que o conjunto de sintomas de esquizóides, o que faz os indivíduos preferirem viver sozinhos, isolados da sociedade, pode apresentar-se na infância. A criança demonstra muita tristeza, está sempre irritada, isola-se, demonstra teimosia, mas vive uma vida normal. Quando ocorre algum fator psíquico ou orgânico, como a afetividade, infecções e intoxicação, pode-se desencadear a esquizofrenia, porém, várias vezes, ela acontece sem ser notada.

Maltese realça que:

Os primeiros sintomas se traduzem por desordens na esfera da atividade e na perda de iniciativa, mantendo-se perfeita integridade da inteligência; o fato mais proeminente é a aversão pela família e pela sociedade; o doente torna-se progressivamente desatento, descuidado, desinteressado, desleixado e impassível às emoções. A seguir, surgem surtos de excitação ou de depressão, acompanhados ou não de alucinações e de delírios (MALTESE, s/d, p.130).

Evidencia-se, assim, que os primeiros sintomas de esquizofrenia manifestam-se por desordem e pela perda de ações do indivíduo, mantendo sua inteligência ílesa. Um fato que se sobressai, é que o doente tem um excesso de aversão pela sociedade e por sua família; torna-se distraído, indiferente, preguiçoso, relaxado e também não sente quaisquer emoções, ele é totalmente insensível. Após apresentar esses sintomas, ocorrem os chamados surtos, que são crises com excesso de fúria, podendo ocorrer depressão e excitação.

Lewis (1993) enfatiza que:

A criança tem frequentemente uma baixa tolerância à frustração, pode ser hipocondríaca e ter acessos de raiva ou episódios de ansiedade, algumas vezes acompanhados por estereotípias e traços obsessivos. A criança é, com frequência, indiferente emocionalmente, com afeto rígido moderado, monótono. Podem estar presentes fantasias violentas, e o comportamento da criança pode ser bizarro, sábio e mesmo mortífero. Quanto mais cedo o início, mais precária é a evolução (EGGERS, 1978 *apud* LEWIS, 1993, p. 368).

De acordo com o autor citado acima, a criança esquizofrênica não tolera ser decepcionada; pode, também, ser hipocondríaca, ou seja, ela nunca está bem, diz

sempre estar com dor ou há sempre algo a incomodando. Por fim, pode ser ansiosa e ter surtos de raiva, que podem ser acompanhados de comportamento obsessivos. Muitas vezes, passa a ser uma criança fria, ou seja, não demonstra emoções, é tediosa e não demonstra seus sentimentos para com os outros.

Além disso, esquizofrênicos podem apresentar pensamentos violentos, podem exibir comportamentos estranhos ou incomuns, sábios e até mesmo mortíferos.

TRATAMENTO E EDUCAÇÃO

As perspectivas de evolução estão intimamente ligadas ao diagnóstico, e este é mais difícil de ser efetuado em crianças menores de 8 anos, pois existe uma grande dificuldade, por parte delas, em fornecer dados confiáveis e precisos sobre sua real situação, pelo fato de serem ainda muito jovens e com um histórico de imaturidade.

Lewis (1993) orienta que:

As perspectivas evolutivas importantes nesta condição estão nas áreas de diagnóstico, tratamento e evolução. Quanto menor a criança, isto é, abaixo de 8 anos de idade, mais difícil fica fazer o diagnóstico. O desenvolvimento cognitivo da criança pequena e sua capacidade de fornecer uma história precisa são muito imaturos (LEWIS, 1993, p.369).

O autor citado acima constata, então, que as expectativas de evolução em seu tratamento e em seu quadro apresentam barreiras quando se precisa de um diagnóstico fidedigno e confiável. Isso ocorre porque quando a esquizofrenia se manifesta muito cedo, seu diagnóstico é mais complicado, pelo fato de que a cognição dessa criança ainda não está totalmente formada e ela ainda não possui a capacidade exata de falar por si só.

Lewis (1993) ainda destaca o diagnóstico diferencial:

Transtorno de conduta. As crianças inicialmente diagnosticadas como portadoras de um transtorno de conduta são, frequentemente, mais tarde, diagnosticadas como portadoras de esquizofrenia. A presença dos sintomas e sinais de um transtorno do pensamento é essencial para se fazer o diagnóstico de esquizofrenia e deve ser considerada cuidadosamente sempre que nos encontramos tentados a fazer um diagnóstico de transtorno de conduta (LEWIS *et al.*, 1984, *apud* LEWIS, 1993, p.368).

Geralmente, segundo Lewis (1993), muitas crianças que, inicialmente, são diagnosticadas com um transtorno de conduta, com o passar dos anos acabam tendo o diagnóstico alterado para esquizofrenia. Assim sendo, o profissional, antes de realizar um diagnóstico de esquizofrenia, deve possuir a mais clara certeza de seus sintomas, especialmente quando o paciente possui sintomas de transtorno do pensamento.

Tengan e Maia (2005) esclarecem que:

Na literatura não existem trabalhos mostrando que determinadas técnicas psicoterápicas são efetivas no tratamento da esquizofrenia na infância. Parece que ações socioeducativas voltadas ao funcionamento da família, soluções de problemas e habilidades de comunicação têm sido mais efetivas na diminuição das crises (TENGAN; MAIA, 2005, p.11).

De acordo com Tengan e Maia (2005), não existe nenhuma pesquisa literária que esclareça um método padrão de psicoterapia, que seja considerado como correto e eficaz para ser utilizado no tratamento da esquizofrenia de início na infância. Porém, ações socioeducativas realizadas de forma a melhorar a comunicação, a resolução de problemas e a convivência em família, têm favorecido uma redução no número de crises dos pacientes.

A educação é vital para o desenvolvimento, com isso o Núcleo de Acessibilidade da UEL (2011) orienta que o aluno esquizofrênico necessita de cuidados com profissionais capacitados, como os pedagogos, psicólogos educacionais, para que lhe proporcionem apoio, criando programas de aprendizagem que sejam fundamentados de acordo com as suas reais necessidades.

Candiani (2017) ainda afirma que o papel da escola é:

A escola e os familiares devem ser orientados com medidas simples para favorecer a inclusão e o processo de ensino e aprendizagem de crianças com problemas psiquiátricos. - A escola tem papel fundamental para essas crianças, uma vez que permite a socialização e o ensino formal. - A escola que realmente queira ser inclusiva deve estar atenta a pequenas mudanças em seu funcionamento para beneficiar a inserção e adaptação dos portadores de necessidades especiais. -Medicações psiquiátricas podem provocar alterações no desempenho das crianças e os professores devem estar cientes disto (cabe aos pais dizerem aos professores quais medicações os filhos tomam). [...] -Se a escola permitir o uso de gravador de voz para os momentos de maior desatenção, este é um recurso interessante. -Metodologias para facilitar a aprendizagem como o uso de palavras-chave, estabelecimento de metas de desempenho e aprendizagem, informar aos colegas e professores possíveis ausências, enfoque em habilidades que envolvam criatividade e imaginação (CANDIANI, 2017, p.1).

Fica claro, conforme Candiani (2017), que existem diversas medidas a serem tomadas para que o esquizofrênico possa alcançar uma vida saudável em sociedade. Nesse contexto, a escola é de suma importância para essas crianças, pois ela possui um ensino formal e ainda proporciona condições para que o aluno se socialize com os demais. Para que as instituições estejam preparadas para atender pessoas com necessidades especiais, elas devem sempre prestar atenção às pequenas coisas que, se mudadas, podem auxiliar na inclusão e adaptação desses alunos com necessidades especiais.

Candiani (2017) afirma, ainda, que tanto a família quanto a escola devem ser instruídas a criarem medidas que facilitem a aprendizagem e a inclusão dos alunos com um quadro psiquiátrico.

O autor ainda sugere que um bom recurso para ser utilizado nas aulas é um gravador de voz, para ser utilizado nos momentos de desatenção do aluno, caso a escola permita esse tipo de objeto. Além disso, ele destaca algumas metodologias, como: propor metas de aprendizagem e desempenho, utilizar palavras-chave e, explorar atividades que desenvolvam a imaginação e a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esquizofrenia faz parte do chamado grupo de psicoses, que tem por característica a perda do contato com a realidade e a não distinção do real, para fantasias. Na infância, existem sinais de alerta como: falar coisas sem sentido, rir fora de hora, ouvir vozes, atrasos no desenvolvimento, alucinações, delírios, etc. Porém, há casos em que o início da doença passa despercebida, até os primeiros surtos.

Para que a criança com esse distúrbio desenvolva sua aprendizagem com primor, é necessário que ela passe por profissionais capacitados, como psicólogos e pedagogos, de forma contínua. Esses profissionais, em parceria com os pais e a escola, podem desenvolver um plano de estudo para a mesma, de forma interdisciplinar, com conteúdos que façam parte de sua vivência, considerando suas dificuldades, limitações e, seus conhecimentos já adquiridos.

Portanto, a criança esquizofrênica deve ter um acompanhamento médico constantemente, uma vez que essa doença não tem cura, mas tem tratamento, e quando ele é feito da forma correta, o indivíduo conquista a capacidade e direito de conviver em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. A. S. Esquizofrenia e Qualidade de Vida: Estudo Comparativo entre participantes com e sem Terapia Ocupacional. **Dissertação**, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2013. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4068/1/tese.pdf>>. Acesso: 05 Abr. 2017.

BOCK, A. M. B. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. In: BOCK, A. M. B. FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CANDIANI, M. **A escola e a criança/adolescente com transtorno mental**: Política de Inclusão Escolar, 2017. Disponível em: <<http://marciocandiani.site.med.br/index.asp?PageName=orientacoes-para-educadores-e-escola>>. Acesso: 08 Mar. 2017.

FISHBEIN, DR M. F. **Enciclopédia familiar da medicina e saúde**. Edição exclusiva para a Enciclopédia Barsa, volume I, 1967.

LEWIS, M. L. **Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência**/ Melvim Lewis, Fred Volkmar; 3.ed. Artes Médicas. Porto Alegre, 1993.

MALTESE, G. M. **Grande dicionário de medicina**. São Paulo: Editora Maltese, s/d.

MATOS, J. Ms. **Esquizofrenia: Bênção ou maldição? Como compreender e lidar com as perturbações mentais com origem espiritual/ José Matos 2.ed.** São Paulo: Edições Mundo Novo, 2007.

MELVIN, E.; AUSEC, I. **Núcleo de Acessibilidade da UEL**, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/esquizofrenia_educacao_especial.pdf>. Acesso: 08 Mar. 2017

TENGAN, K.S.; MAIA, K. A. Psicoses Funcionais na Infância e Adolescência. **Jornal de Pediatria**, v.80, n.2 Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa02.pdf>>. Acesso: 01 Ago. 2017.

ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO EM GERONTOLOGIA, APLICAÇÃO DO PROJETO TERAPÊUTICO SINGULAR

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 12/11/2019

Fisioterapia

Jataí – GO

Sem registro

Daisy de Araújo Vilela

Universidade Federal de Goiás – Curso de
Fisioterapia – Professora
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/1573924259279315>

Isadora Prado de Araújo Vilela

Faculdades do Norte de Minas - FUNORTE –
Acadêmica de Medicina
Montes Claros – MG

<http://lattes.cnpq.br/5366490293571833>

Ana Lúcia Rezende Souza

Universidade Federal de Goiás – Curso de
Fisioterapia – Professora
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/9986949526330090>

Marina Prado de Araújo Vilela

Hospital Geral de Goiânia – HGG – Residente de
Clínica Médica
Goiânia – GO

<http://lattes.cnpq.br/0951148053657255>

Juliana Alves Ferreira

Universidade Federal de Goiás – Acadêmica de
Mestrado
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/3365844635006724>

Camila Ferreira Araújo

Universidade Federal de Goiás – Acadêmica de

Claurestina Ramires da Silva

Secretaria Municipal de Saúde de Jataí –
Odontóloga
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/6928101970901188>

Keila Márcia Ferreira de Macêdo

Universidade Federal de Goiás – Curso de Ed.
Física – Professora
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/2383281487018557>

Glauco Lima Rodrigues

Universidade Federal do Piauí – Curso de
Fisioterapia – Professora
Parnaíba – PI

<http://lattes.cnpq.br/2344870309283856>

Renata Machado de Assis

Universidade Federal de Goiás – Curso de Ed.
Física – Professora
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/6498357721910648>

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram” (Jean Piaget).

RESUMO: Introdução: desenvolver diferentes estratégias de ensino na formação em saúde, encaixa-se no contexto de vivenciar a realidade no campo biológico, com oportunidade de

entender a complexidade representada. O projeto terapêutico singular contribuir com esta realidade. **Objetivo:** aplicar o projeto terapêutico singular para discutir a formação dos alunos do curso de Fisioterapia. **Descrição da experiência:** desenvolvemos o trabalho em quatro momentos: (1) o diagnóstico, (2) a definição de metas, (3) a divisão de responsabilidades e tarefas, e (4) a reavaliação. Para avaliação, utilizamos o questionário (“Que bom”. “Que pena.” “Que tal?”), preservando o anonimato do respondente. A atividade compôs a segunda nota bimestral. **Resultados e discussão:** a proposta foi considerada positiva, destacando as buscas de material teórico e a investigação envolvendo os prontuários de saúde e a discussão de casos com alguns profissionais da equipe local. **Conclusão:** a atividade permitiu aos acadêmicos realizar avaliação de forma singular vivenciando as experiências em Gerontologia. **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino em Saúde. Projeto terapêutico singular. Estratégias de ensino. Formação.

STRATEGY FOR TRAINING IN GERONTOLOGY, APPLICATION OF THE SINGULAR THERAPEUTIC PROJECT

ABSTRACT: Introduction: develop different teaching strategies in health education fits into the context of experiencing reality in the biological field, with opportunity to understand the complexity represented. The singular therapeutic project contribute to this reality. **Objective:** to apply the unique therapeutic project to discuss the training of students of the Physiotherapy course. **Description of experience:** we developed the work in four stages: (1) the diagnosis, (2) goal setting, (3) division of responsibilities and tasks, (4) reassessment. For evaluation, we used the questionnaire (“Good.” “Too bad.” “How about?”), preserving anonymity of respondent. The activity composed second bimonthly note. **Results and discussion:** the proposal was considered positive, highlighting the searches of theoretical material, and the investigation involving health records and the discussion of cases with some professionals of the local team. **Conclusion:** the activity allowed the students to perform a unique assessment by living the experiences in Gerontology. **KEYWORDS:** Health Education. Unique therapeutic project. Teaching strategies. Formation.

1 | INTRODUÇÃO

Não basta formar profissionais com saberes em diferentes áreas, nem ao menos trazer discussões que fiquem só no contexto da teoria. Precisamos envolver os graduandos com as realidades impostas nos seus locais de prática e desenvolver em cada um estratégias que venham beneficiar a comunidade como um todo. Desta forma, é preciso reconhecer novas dinâmicas de atuação nas unidades de saúde, com redefinição de responsabilidades entre os serviços/gestores, os trabalhadores e a população. Observamos que, apesar de alguns avanços, a formação dos profissionais

de saúde ainda está muito distante do cuidado integral (BATISTA; GONÇALVES, 2011). Isso se torna visível quando nos deparamos como os debates acerca da Educação em Saúde no ensino superior e a necessidade de formar profissionais que estejam em consonância com os princípios preconizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (XAVIER; LILIAN, 2011), que se fazem presentes nas instituições de ensino e na esfera governamental da Saúde (MELO; ALVES; LEMOS,2014).



Figura 1: Formação de Multi Profissionais na Area de Saude

Fonte:<http://www.esap.go.gov.br/post/ver/226929/ses-go-tera-cientifica-em-residencia-multiprofissional>

Entender o envelhecimento, suas fases, limitações e desafios pode ser uma estratégia para o desenvolvimento do cuidar com critérios e propostas que possam realmente interferir na realidade. As singularidades do envelhecimento se fazem presente em todas as etapas do atendimento aos idosos, independente de qual formação profissional se tem. Idos passados já formalizavam as discussões sobre a necessidade de um sistema de saúde mais justo, que se organize levando em consideração a equidade, as necessidades regionais e dos usuários, garantindo a saúde como direito (BRASIL, 1986).



Figura 2: Fases do Envelhecimento HUmano

Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/conjunto-de-fases-de-vida-gm906819280-249892188>

Entendemos que o profissional que atua na Saúde Pública deve abranger seu conhecimento além do domínio técnico-científico da profissão, estendendo-o para os aspectos de interesse e relevância social, seja por meio da própria área da saúde, seja integrado também com outros setores governamentais (XAVIER; LILIAN, 2011; CECCIM; FEUERWERKER, 2004). No sentido de atender esta proposta, realizamos a atividade do projeto terapêutico singular (PTS), com o objetivo de aplicar na prática a teoria.

O caráter universal do Sistema Único de Saúde (SUS) é pautado na máxima de que todos têm o mesmo direito de acesso às ações e aos serviços de que necessitam, independente da complexidade, do custo e da natureza dos serviços envolvidos (ARAÚJO et al., 2017).

Trabalhar pedagogicamente com metodologias ativas, como propõe hoje a Política de Educação Permanente em Saúde, significa um enorme desafio para todos que atuam no SUS, exigindo mudanças institucionais, profissionais e pessoais difíceis, lentas, conflituosas e complexas (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). O processo de educação de adultos pressupõe a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que proponham desafios a serem superados pelos participantes, que lhes possibilitem ocupar o lugar de sujeitos na construção dos conhecimentos e que coloquem o professor como facilitador e orientador desse processo (BRASIL, 2002).

A idéia de desenvolver um projeto terapêutico singular (PTS) em gerontologia, era implementar uma estratégia de ensino para contribuir na formação e permitir aos acadêmicos a vivência da prática em gerontologia. Tínhamos a ideia de que o cuidar do outro inicia quando conseguimos entendê-lo em seu contexto, seja idoso institucionalizado ou não. Era importante compreendê-los como pessoas que trazem

uma história única, e favorecer o bem estar individual de cada um contribui para o favorecimento de todo o grupo. Gente feliz expande felicidade, é como um vírus, contamina a todos que dele se aproximam. Gente feliz trabalha feliz e irradia bem estar e boa produção.

O PTS constitui um conjunto de propostas de condutas terapêuticas articuladas para um indivíduo, uma família ou um grupo que resulta da discussão coletiva de uma equipe interdisciplinar com Apoio Matricial, se esse for necessário, dedicado a situações mais complexas, porém busca a singularidade como elemento de articulação, na tentativa de mudar tendências, igualando situações ou sujeitos a partir de um diagnóstico firmado (TRAD; ROCHA, 2011).

É importante dizer que esta proposta de trabalho tem início nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), como referência para tratamento de pessoas em sofrimento psíquico, e traz como finalidade principal a construção da autonomia e reinserção social dos usuários por meio do trabalho, lazer, exercício dos direitos e deveres civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários, sendo assim, substitutos das internações psiquiátricas (CARVALHO et al., 2012).

O objetivo do estudo foi discutir a formação dos alunos na disciplina de gerontologia, tendo como estratégia o PTS. Neste cenário, interpelamos de que forma acontece o ensino da saúde do idoso e do envelhecimento em cursos superiores da área de saúde e em que medida se tem reconhecida a importância de tais temas na formação do profissional.

1.1 Estratégias em Metodologias Ativas Para o Ensino em Saúde

O ensino não deve ser visto somente como teorias repetitivas, matéria após matéria, mas ser também a disseminação do processo de produção de saberes, ensinar e aprender por meio da participação ativa de professores e alunos e de projetos (BARROS et al., 2018).

No contexto da educação, estamos vivenciando um momento ímpar no contexto de ensinar e aprender. São várias maneiras de apreender: em rede, sozinho, por intercâmbio, em grupo; esta liberdade de tempo e de espaço configura um cenário educacional novo, onde várias situações de aprendizagem são possíveis com a ajuda das chamadas metodologias ativas (MA). Foi alterado o papel do professor que passa daquele que ensina para aquele que faz aprender e que também aprende, criando um ambiente capaz de tornar o aluno motivado para o aprender (MORAN, 2014) e, conseqüentemente, este aluno passa a ter um papel ativo no processo.

As MA têm uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento. Dentro deste conceito, existe o método a

partir da construção de uma situação problema (SP), a qual proporciona uma reflexão crítica; mobiliza o educando para buscar o conhecimento, a fim de solucionar a SP; ajuda na reflexão e a proposição de soluções mais adequadas e corretas (BERBEL, 2011). As concepções teóricas e metodológicas da MA convergem com a metodologia da problematização (MP) (SOBRAL; CAMPUS, 2012).

A MP se faz presente em alguns métodos que podem subsidiar o ensino. Citamos: a ABP ou *Problema Based Learning* (PBL), *Team Based Learning* (TBL), o Arco de Charles e Maguerez e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), onde os dois últimos diferem dos demais, por trabalharem com uma SP real e o estudo ocorre para solucioná-la (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015).

Todas estas estratégias refletem no aprendizado, que acontece quando faz sentido na estrutura cognitiva com base no saber, na experiência e na capacidade intelectual, para que o novo conhecimento seja processado e o estudante consiga expressá-lo (SOUSA et al., 2015). O psiquiatra americano William Glasser pôs em prática a teoria da escolha para a educação, propondo que o aluno aprenda através da prática, não tentando memorizar, porque a maioria dos alunos esquece o que tentou decorar (BARROS et al., 2018).



Figura 4: Pirâmide de William Glasser

Fonte: <http://fappes.edu.br/blog/carreira/metologia-ativa-na-graduação/attachment//piramede>

A aprendizagem ativa não é a cura para todos os problemas educacionais, entretanto, há um amplo apoio para os elementos de aprendizagem ativa mais comumente discutidos na literatura educacional, algumas das descobertas são surpreendentes e merecem atenção especial (PEREIRA, 2017).

O processo ensino-aprendizagem exige ações direcionadas para que o aluno aprofunde e amplie os conhecimentos elaborados por meio de sua participação

(WATERKEMPER; PRADO, 2011). A utilização de estratégias de ensino tem sido um desafio frente a este olhar para a educação em saúde, que está na necessidade contínua de desenvolvimento deste tipo de estratégia que estimule o pensamento crítico (VACEK, 2009). Respalhando nestas teorias, planejamos a aplicação do PTS como uma estratégia de aprendizagem na gerontologia.

2 | METODOLOGIA

A vivência foi caracterizada por demonstrar as etapas iniciais da construção do PTS e sua aplicação como instrumento de formação para os acadêmicos na disciplina prática de gerontologia do sétimo período no curso de Fisioterapia em uma instituição pública de ensino superior.

A trajetória metodológica foi baseada nos quatro momentos do PTS: (1) o diagnóstico: entender como se processa a realidade do meio em que os idosos estão inseridos, identificando a identidade do ambiente; (2) a definição de metas: determinar os objetivos e incluir a negociação das propostas de intervenção com o indivíduo (paciente) que vai se submeter à proposta; (3) a divisão de responsabilidades e tarefas: entre os membros da equipe; e (4) a reavaliação: que seria a concretização e gestão do PTS, através de avaliação e correção de trajetórias já realizadas. Neste momento os relatórios dos alunos são analisados de forma a reestruturar o projeto, caso seja necessário (BRITO; OLIVEIRA, 2009; KANTORSKI et al., 2010).

Para selecionarmos ao idosos que participariam da atividade, tivemos o apoio da fisioterapeuta da instituição que indicou os pacientes mais comunicativos e que não tivessem muitas comorbidades para este “piloto”, e que concordassem em participar. Adotamos esta estratégia porque, para alguns de nossos alunos, era a primeira vez que teriam contato direto com paciente.

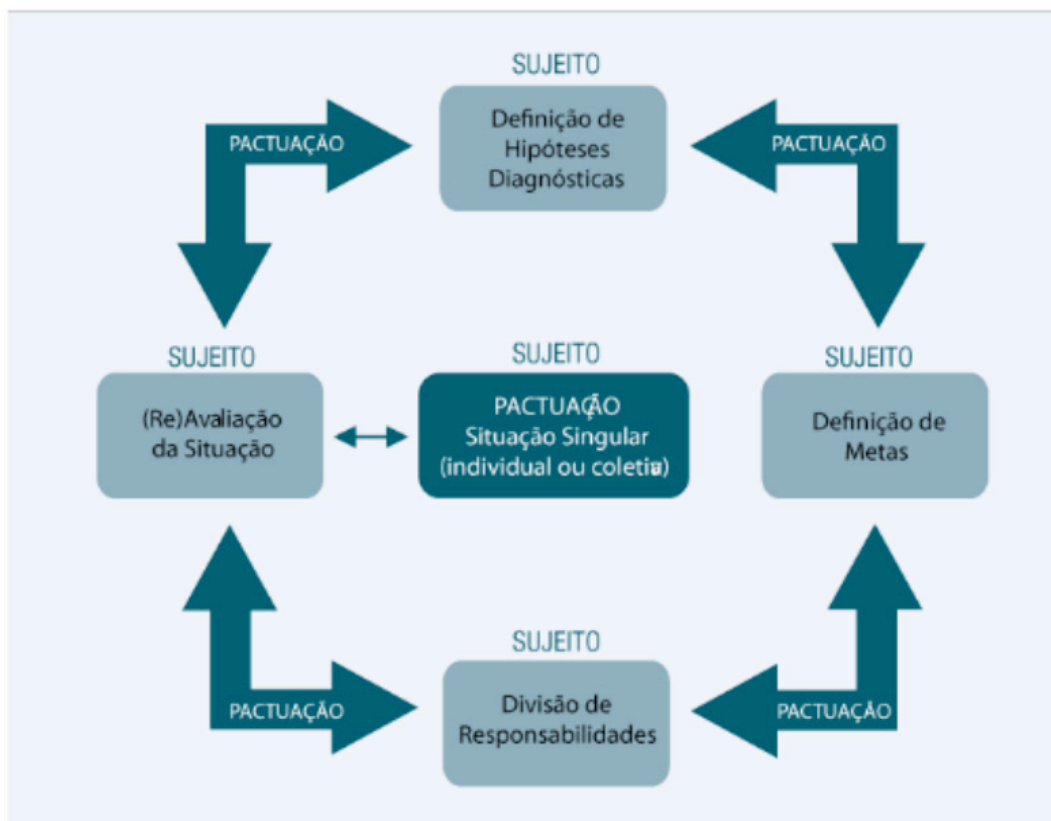


Figura 5: Momentos do Projeto Terapêutico Singular (TPS)

Fonte: Manual de Humanização, Rev. Interdiscip. Promoç. Saúde-RIPS, Santa Cruz Do Sul, 1(4):302-306, outubro de 2018

Subdividimos os acadêmicos em duplas que, após terem acesso a material bibliográfico sobre conceitos e princípios do PTS, ficaram responsáveis por todo o processo de construção, desde a avaliação física, escolha e aplicação de escalas validadas, instrumentos de avaliação antropométricas e postural, traçando no final a proposta de atendimento e o prognóstico do paciente. Nesta oportunidade a aplicação de atividades em cinesioterapia visando prevenção e promoção da saúde se fizeram necessárias. E surtiram efeitos positivos.

Tivemos o cuidado de avaliar a aplicação desta estratégia e de ouvir a experiência dos alunos, para isso aplicamos um questionário pré-elaborado, onde os discentes relatavam os pontos positivos e negativos da atividade sob o título (“Que bom”. “Que pena.” “Que tal?”), ficando desnecessário a identificação, preservando o anonimato.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na avaliação da atividade pelos alunos, 70 % avaliaram como positivas e fizeram sugestão de adotar a estratégia em outras disciplinas; 25% dos que responderam ao questionário descreveram o projeto como muito trabalhoso, e que devido às outras atividades não tiveram tempo hábil para dedicação integral; 5% não responderam.

O projeto compôs a segunda nota da média geral, sendo que das notas obtidas na atividade, todos os alunos foram aprovados na disciplina, com a maior nota 9,0 (nove) e menor nota 7,5 (sete e meio), visto que a média mínima de aprovação é 6,0 (seis).

O relato dos alunos ao apresentarem os projetos elaborados foi positivo, descrevendo as buscas de material teórico que foram induzidos a realizar para compor o estudo, bem como a busca em prontuários e discussão de casos com os profissionais da equipe da instituição. Ao elaborar esse tipo de projeto, permitimos aos acadêmicos a experiência de, por meio do instrumento, atuar de forma singular como um profissional-referência para o idoso, equipe e família, bem como de vivenciar enquanto discente em Fisioterapia o trabalho em equipe de profissionais, por meio de discussões e estudo do caso (GIACOMOZZI; LACERDA, 2006).

No constante da avaliação da participação do aluno na atividade, anotamos a presença de elementos que indicam a assimilação do aluno quanto aos conteúdos trabalhados, no contexto curricular, cumprindo a proposta da disciplina e principalmente em relação aos valores éticos e culturais no trato com os idosos institucionalizados. Ao desenvolver uma prática pedagógica dinâmica e eficaz e possibilitar outras leituras, que o aluno pode desenvolver ao longo da vida, esta estratégia demonstra, de maneira intensificada, que é possível realizar um planejamento. É preciso perseguir o que se almeja.

As instituições acadêmicas da área de saúde precisam buscar e aplicar novas estratégias para que a formação profissional esteja adequada à conformidade do sistema de saúde, garantindo a qualidade assistencial à população. O profissional de saúde deve ser capaz de criar, planejar, implementar e avaliar políticas e ações que visem o bem estar geral de determinada comunidade, além de possuir habilidades que possam transformar a prática técnica em subsídios para fornecer acolhimento e prestar cuidados aos vários aspectos de necessidade em saúde das pessoas (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Enquanto docentes, neste pouco tempo de estudo, em que buscamos entender um pouco mais sobre a gerontologia, temos sempre a oportunidade de contar com nossos alunos, que a cada experiência nos despertam com seu olhar crítico e questionador, muito além do que a teoria dos livros nos permite. Reaprendemos a cada dia mais quando compartilhamos o pouco que construímos ao longo da nossa formação com os alunos e com os idosos- sejam ou não institucionalizados- pois ambos os grupos se mostram como uma grande e constante fonte de saber.

Acreditamos que o papel do professor no ensino superior seja contribuir para que o universitário possa desenvolver suas habilidades e competências a fim de se tornar um profissional capaz no curso escolhido. Essas habilidades cabíveis ao profissional em saúde devem ser construídas ao longo da graduação, de forma que

o sujeito egresso já consiga abranger suas competências para além do domínio técnico-científico e permita que o conteúdo apreendido seja transmitido e incorporado pelos cidadãos, numa constante situação de empoderamento da população (SAUPE et al., 2005).

Concordamos com o autor que disserta, segundo à complexidade da realidade em conjunto com a globalização e informatização dos meios e produtos ocupacionais, não trazendo respostas prontas, nem verdades absolutas no contexto do aprendizado, mas considerando como uma sociedade altamente competitiva e, definindo o papel da escola como uma forma de ponderar sobre as indagações do acadêmico, de forma a contribuir para um pensamento mais organizado. Cabe à academia respeitar as diferenças dos alunos; utilizar de conteúdos adequados ao tempo cultural dos alunos; possibilitar uma formação que possibilite ao jovem desenvolver suas competências e habilidades instrumentais, humanas e políticas; uma formação que reconheça nele sua identidade como sujeito de cultura (SILVEIRA, 2016).

Estabelecer vínculos com os acadêmicos na formação para o atendimento com a população idosa, está muito aquém do reconhecimento das especificidades e necessidades destes sujeitos, da tolerância frente às diferenças e fases da vida. Entende-se como urgente a implementação das políticas, propostas educacionais e culturais, com a intenção de criar um vínculo entre as gerações, com certeza, oportunizando o enriquecimento mútuo, a tolerância e a solidariedade e o conhecimento técnico científico. Acreditamos que aproximar as gerações contribui para favorecer a relação e desenvolver a interação dos idosos e jovens com um processo de educação recíproca, para que o jovem possa compreender as necessidades do idoso no âmbito da tolerância e reconhecimento de suas necessidades (SANTANA; PEREIRA, 2012).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do conhecimento do PTS enquanto ferramenta de avaliação e atendimento, possibilita a participação, reinserção e construção de autonomia para o usuário/ família em situação de institucionalização. Desta forma, considera-se a história e as necessidades individuais e peculiares de cada usuário e o contexto em que se encontra inserido. Acreditamos que se constrói a formação profissional ao permitir que, por meio do contato e discussão dos casos com a equipe de multi profissionais, possa se desenvolver a percepção de visualizar os idosos na sua globalidade e entender o contexto do envelhecimento e da institucionalização. O significado e o cuidado fazem parte dos processos educativos aos graduandos de saúde, e o profissional ideal para o sistema de saúde irá ocorrer quando o poder criativo de cada um for reconhecido e todos puderem refletir sobre a prática profissional, sem

perdas no caminho. Constitui-se um grande desafio recuperar valores nos locais de trabalho, nas categorias das formações, no espaço das universidades .

Nossa sugestão é que haja a continuidade da aplicação e discussão utilizando as estratégias de MA como prática inovadora nesse contexto, estendendo-se para as demais áreas, projetando o fortalecimento de uma concepção de educação problematizadora e significativa. Ao adotarmos estas atividades favorecemos a aprendizagem no ambiente acadêmico, nas disciplinas e nos projetos pedagógicos dos cursos de ensino superior em saúde, indo ao encontro com as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Na formação de profissionais em saúde críticos, reflexivos e transformadores de suas realidades, quem ganha é a comunidade e o SUS, com educação em saúde aos usuários, famílias e comunidades nas quais vão atuar. A experiência com essas metodologias pode se tornar importante estratégia para a instrumentalização e a atuação por parte desses docentes e de toda equipe envolvida.

Entendemos que com estas abordagens contribuímos para a formação dos profissionais de saúde, alvitando a interperlação dos conteúdos e práticas descritas no processo do envelhecimento em todos os níveis da formação e, nomeadamente, no contexto da graduação. No ambiente acadêmico, o contato com as reais necessidades e fragilidades dos idosos pode despertar nos acadêmicos a capacidade de alteração do meio e dos resultados das suas ações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. Q. et al . Organização dos serviços farmacêuticos no Sistema Único de Saúde em regiões de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 1181-1191, Abr. 2017.

BARROS et al. Metodologias ativas no ensino superior. In: XV SEGET – SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 2018, Resende, RJ. **Anais eletrônicos**. Resende: AEBD, Faculdades Dom Bosco, 2018. p. 1-9. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos18/8926111.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BATISTA, K. B. C; GONÇALVES, O. S. J. Education of Health Professionals for the SUS: meaning and care. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, 2011.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina Ciênc Soc Hum** [Internet], São Paulo , v. 32, n. 1, p. 25-40, Jan/Jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **VIII Conferência Nacional de Saúde: relatório final**. Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

BRASIL. Ministério da Saúde. Uma nova escola médica para um novo sistema de saúde: Saúde e Educação lançam programa para mudar o currículo de medicina. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 3, jun. 2002.

BRITO, P. F.; OLIVEIRA, C. C. A sexualidade negada do doente mental: percepções da sexualidade do portador de doença mental por profissionais de saúde. **Ciênc Cognição**, São Paulo. v. 14, n. 1, p. 246-254, 2009.

- CARVALHO, L. G. P. de; MOREIRA, M. D. de S.; REZIO, L. de A.; TEIXEIRA, N. Z. F. The construction of a Singular Therapeutic Project with the user and the family: potentialities and limitations. Report of Experience. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 521-525, 2012.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.
- FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Rev Bras Educ Méd** [Internet], São Paulo. v. 39, n. 1, p. 143-150. Jan/Mar. 2015.
- GIACOMOZZI, C. M.; LACERDA, M. R. A prática da assistência domiciliar dos profissionais da estratégia de saúde da família. **Texto Contexto Enferm**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 645-653. 2006.
- KANTORSKI, L. C.; HYPOLITO, A. M.; WILLRICH, J. Q.; MEIRELLES, M. C. P. A atuação do enfermeiro nos Centros de Atenção Psicossocial à luz do modo psicossocial. **Rev Min Enferm**. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 399-407. Set. 2010.
- MELO, C. C de B.; ALVES, R. O.; LEMOS, S. M. A. Methods of health education and training: literature review. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 6, p. 2015-2028, Nov-Dez. 2014.
- MORAN, J. M. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD** - uma leitura crítica dos meios. Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. Palestra proferida no evento "Programa TV Escola – Capacitação de Gerentes", realizada pela COPEAD/SEED/MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- PEREIRA, T. A. Metodologias ativas de aprendizagem do século XXI: integração das tecnologias educacionais. In: Congresso de Educação, 2017, São Paulo, p. 1-10. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/407.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- SANTANA, C. da S; PEREIRA, A. P. Percepção de estudantes de graduação sobre as atividades práticas acadêmicas com idosos: co-educação de gerações e formação profissional. **Diversa Prática**. Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 21-25, 2012.
- SAUPE, R.; CUTOLO, L. R. A.; WENDHAUSEN, A. L. P.; BENITO, G. A. V. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. **Interface comun. saúde educ.**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 521-536, 2005.
- SILVEIRA, R. L. B. L. da. Competências e habilidades pedagógicas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, 2016. Disponível em : <<http://www.rieoei.org/deloslectores/490Barros.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- SOBRAL, F. R; CAMPUS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP** [Internet]. São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218. Fev. 2012.
- SOUSA, A. T. O.; FORMIGA, N. S.; OLIVEIRA, S. H. S.; COSTA, M. M. L.; SOARES, M. J. G. O. Using the theory of meaningful learning in nursing education. **Rev Bras Enferm** [Internet]. São Paulo, v. 68, n. 4, p. 713-22, 2015.
- TRAD, L. A. B.; ROCHA, A. A. R. de M. e. Condições e processo de trabalho no cotidiano do Programa Saúde da Família: coerência com princípios da humanização em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1969-1980, 2011.
- VACEK, J. E. Using a conceptual approach with concept mapping to promote critical thinking. **J nurs. Educ.** EUA, v. 48, n. 1, p. 45-48, 2009.

WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L. do Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Av. Enferm.**, Bogotá, v. 29, n. 2, p. 234-246, Dez. 2011.

XAVIER, A. da S.; KOIFMAN, L. Educação superior no Brasil e a formação dos profissionais de saúde com ênfase no envelhecimento. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 15,n. 39,p. 973-984, dez. 2011.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU MOBILIDADE REDUZIDA: ACESSIBILIDADE E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE PALHOÇA/SC

Data de aceite: 31/01/2020

Erica de Oliveira Gonçalves

Pedagoga, mestado em Educação (UDESC), especialização em Gênero e Diversidade na Escola (UFSC), especialização em Psicopedagogia (FMP), professora da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP).

Gabrielly Cristine da Silva

Graduação em Pedagogia.

* Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, de autoria de Gabrielly Cristine da Silva, defendido em 2019 na Faculdade Municipal de Palhoça sob orientação da Me. Erica de O. Gonçalves.

RESUMO: A presente pesquisa busca analisar a acessibilidade e organização dos espaços escolares para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, em uma instituição pública da rede municipal de Palhoça/SC. Justifica-se a escolha do tema pois incluir é propiciar condições para que o estudante ingresse e permaneça na escola pois, dentre outras ações inclusivas, é preciso uma estrutura adequada para recebê-lo. Como metodologia, utiliza-se a abordagem qualitativa, de caráter descritivo, tendo como estratégia a pesquisa de campo. A técnica de coleta de dados se dá (i) pela entrevista concedida por uma funcionária da escola e, (ii) por meio da observação e registro fotográfico dos espaços coletivos

na instituição pesquisada. Desta forma, é possível compreender a estrutura arquitetônica da instituição em comparação com a norma brasileira de acessibilidade (ABNT NBR 9050:2015). Observa-se que a escola, embora não atenda a todas especificações da norma para receber estudantes com deficiência, por outro lado, a instituição promove a inclusão por meio de ações, mediações e projetos para equalizar as condições de acesso e autonomia para esses discentes. Nesse sentido, esse estudo torna-se relevante para analisar a inclusão também no aspecto físico das escolas. **PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade. Inclusão. Deficiência. Mobilidade reduzida.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos/as com deficiência tem sido debatida com frequência e ampla polêmica nas últimas décadas, entretanto, a adequação da estrutura escolar quase sempre não corresponde a esses anseios. Ao referir-se ao termo inclusão deve-se ter em mente, que se trata de assegurar que estudantes com deficiência tenham os mesmos direitos e oportunidades dos demais, especialmente no âmbito escolar. Neste viés, a inclusão de alunos/as com deficiência ou mobilidade reduzida deve promover condições adequadas

para permanência e locomoção destes sujeitos na escola com objetivo de oferecer melhores condições de ensino e de aprendizagem entende-se *mobilidade reduzida* como “aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa com deficiência, tenha dificuldade de movimentar-se permanente ou temporariamente, sendo prejudicada e reduzida sua mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção”. (MACHADO; LIMA, 2015,p.369). O decreto nº 5.296 de 2004 define acessibilidade como:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, p.3).

Quando se usa o termo *acessibilidade* podem-se destacar diferentes tipos, dentre eles podemos elencar:

- acessibilidade atitudinal que pode ser entendida como a percepção sem preconceito e discriminações de outras pessoas em relação às com deficiência ou mobilidade reduzida;
- acessibilidade metodológica que é a ausência de barreiras nos métodos de estudo das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida;
- acessibilidade programática que é a eliminação de barreiras nas políticas públicas;
- acessibilidade instrumental, qual seja, a superação de barreiras nos utensílios, instrumentos e ferramentas para diferentes finalidades;
- acessibilidade nos transportes que vai além da eliminação de barreiras em veículos, mas também em pontos de parada como calçadas e terminais;
- acessibilidade nas comunicações é onde não existe barreiras na comunicação interpessoal e na escrita, como por exemplos os textos em braille;
- acessibilidade digital que é o acesso a equipamentos e programas adequados e também de conteúdos e informações em diferentes formatos;
- acessibilidade arquitetônica que consiste na eliminação de barreiras físicas nas edificações.(BRASIL, 2013).

Reconhece-se a importância dos diferentes tipos de acessibilidade, no entanto, essa pesquisa tem seu foco acessibilidade arquitetônica, sendo o norteador deste trabalho. Diante disto, a pergunta que norteia esta investigação é: como são organizados os espaços escolares para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida em uma escola da rede municipal de Palhoça/SC?

Assim, o objetivo principal neste estudo é compreender como se organiza os espaços escolares voltados para estudantes com deficiência ou mobilidade

reduzida em uma escola da rede municipal de Palhoça/SC. Para isto, é preciso (a) contextualizar historicamente aspectos históricos acerca da inclusão de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida no âmbito escolar; (b) refletir sobre as propostas da NBR 9050:2015 quanto a questão da estrutura de espaço e acessibilidade para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida no contexto escolar e, (c) investigar a estrutura escolar no sentido de observar se ela atende as necessidades dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, dentro das proposições dadas pela NBR 9050:2015.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p.1).

Dessa forma, a relevância social desse tema para analisar de que forma está sendo inferida essa mudança, pois segundo Mantoan (2003) incluir é muito mais do que colocar o aluno com deficiência na sala de aula regular e sim propiciar condições para que ele permaneça na escola, uma escola com estrutura adequada para recebê-lo.

2 | METODOLOGIA

Este artigo busca perceber e observar a organização dos espaços escolares para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Trata-se de uma pesquisa de campo, que de acordo com Gil (2002) é o estudo de um único grupo ou comunidade, por meio da observação direta do espaço e de entrevista com o grupo estudado.

A instituição de ensino para análise, é uma escola pública da rede municipal de Palhoça. A instituição atende cerca de 1500 crianças e adolescentes e conta com uma área plena de 9000 m² e área construída de 5300 m².

A técnica de coleta de dados foi a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição e o registro fotográfico para análise e comparação com o proposto pela NBR 9050:2015, já que, para Santos (2000, p.64), “a imagem se apresenta como fonte ora como objeto de pesquisa, mas que também pode ser instrumento ou resultado.”

3 | BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

De acordo com as pesquisas na área da inclusão, tais como Mantoan (2003), Aranha (2004), Neto (2018) e Santos (2008), pessoas com deficiências têm sido excluídas de toda a sociedade em quase todos os períodos da história. No cotidiano escolar as dificuldades que emergem mostram que o tema inclusão ainda permanecem como uma situação que precisa ser resolvida, para tanto é necessário entender todo o processo que pessoas com algum tipo de deficiência passaram e seus desafios perante a sociedade e a escola.

Segundo Aranha (2004), na antiguidade a deficiência era vista como uma forma de punição por seus pecados perante a Igreja Católica. Posteriormente, com o avanço da medicina passou a ser vista como uma doença em que os indivíduos deveriam ser afastados do convívio social para tratamento adequado.

De acordo com Neto (2018) essas pessoas eram internadas em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais que recebiam variadas deficiências. Esse período da história ficou conhecida como “fase da exclusão” (NETO, 2018, p.84), pois qualquer pessoa que não se enquadrasse no padrão de comportamento e de desenvolvimento instituído pela sociedade era totalmente excluída.

A partir da década de 60 constitui-se um elemento definitivo para a mudança desse panorama, fomentada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) de 1948, que pessoas com deficiência passaram a ter novos espaços políticos e jurídicos a serem percorridos na busca da garantia de uma atenção cuidadosa e comprometida. (ARANHA, 2004).

Pode-se elencar ainda que a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) garantiu o direito de todas as pessoas deficientes sem discriminação por raça, cor, língua, sexo, origem, entre outros.

A constituição Federal (1988) compreende a educação como direito fundamental de todos e no seu artigo 205, trata a educação como imprescindível ao pleno desenvolvimento da pessoa, promovida e incentivada pela colaboração da sociedade.

No âmbito internacional, tem se observado iniciativas importantes no sentido de incluir crianças com deficiência no Ensino Regular. “E o que culminou foi a Declaração de Salamanca de 1994, que determinou as linhas de ações sobre deficiência.” (MAZZOTTA, 1999, p. 27).

A partir destes princípios, a Declaração de Salamanca insiste junto aos governos de todos os estados nacionais, bem como as organizações internacionais, de modo específico pede à Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco mundial, no sentido de endossar a abordagem a escolaridades educativas especiais como

parte integral de todas as políticas educacionais, em seus programas e projetos. (BRASIL, 2002, p. 87).

Esta declaração, também, solicita às Nações Unidas e suas agências, ações no sentido de criarem suas contribuições à cooperação técnica e que melhorem a rede de trabalho, pedindo auxílio mais eficiente à cláusula de inclusão de alunos com deficiência e às organizações não governamentais, solicitando que fortaleçam sua colaboração aos organismos oficiais nacionais e se envolvem em todos os aspectos de educação inclusiva.

Para a UNESCO, como organismo das Nações Unidas para a Educação, é solicitada a atenção em garantir que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais faça parte das discussões relativas à educação; bem como buscar apoio nas associações e sindicatos dos mesmos; estimular a comunidade acadêmica a realizar pesquisas e divulgar os resultados sobre a educação inclusiva, no sentido de criar um programa o qual expanda para instituições inclusivas e projetos amparados pela comunidade, no possível lançamento de projeto piloto. (ABRANCHES, 2012, p.90).

Além disso, a Declaração de Salamanca, de 1994, foi quem determinou as linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Essa Declaração instituiu-se a partir da Conferência Mundial sobre a Educação de Necessidades Especiais, ocorrida em Salamanca na Espanha.

De acordo com a Unesco (2005) na Declaração de Salamanca promulgada em 1994, o princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os indivíduos devem aprender juntos, onde estas escolas respondam às necessidades diversificadas de cada aluno adequando os diferentes ritmos e condições, assegurando assim a educação de qualidade para todos mediante à currículos apropriados, mudanças organizacionais, de estratégias de ensino e parceria com a comunidade. Para tanto, se a criança está em idade escolar esta deve frequentar a escola de ensino fundamental regular, tenha ela ou não algum tipo de deficiência, sendo que estes aspectos devem ser analisados de forma a proporcionar a este indivíduo os recursos necessários para auxiliar o seu desenvolvimento global.

É importante ressaltar que na política de inclusão de alunos que apresentam alguma deficiência na rede regular de ensino, é necessário rever concepções e paradigmas, a fim de desenvolver o potencial destes, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

A Resolução de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional da Educação (CNE), e a da Câmara de Educação Básica (CEB) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de aluno que possui algum tipo de deficiência. Em vinte e dois artigos são destinados, especificamente, para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Essa Resolução também assegura a garantia de matrícula

nas escolas e atendimento educacional que garanta condições necessárias para que os alunos com necessidades especiais possam ter uma educação de qualidade.

O Plano Nacional de Educação (2014), para a Educação Especial, tem como sua diretriz atual a plena integração das pessoas deficientes. Possui vários objetivos e metas em relação à Educação Especial, das quais se destacam: tornar disponíveis livros didáticos em braile para os alunos deficientes visuais, aumentar os recursos que são destinados à Educação Especial, oferecer cursos para os professores sobre o atendimento básico para os alunos, ampliar os testes de acuidade visual e auditiva nas escolas, oferecendo apoio adequado para essas crianças. Têm-se várias leis que garantem a educação desses alunos, basta cumprir as suas iniciativas, incluindo-os e respeitando-os.

Assim, a inclusão deve ocorrer nas escolas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva, garantindo além do acesso à matrícula, condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

É nesse contexto que a escola precisa assegurar uma proposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os alunos, no processo de aprendizagem, buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializado, oferecido preferencialmente na própria escola. (BRASIL, 2001).

Em uma escola inclusiva, o aluno é considerado sujeito de direito e foco central de toda ação educacional. Portanto se faz necessário garantir a caminhada de toda e qualquer pessoa no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania. A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. (BRASIL, 2004).

Os alunos com deficiência, de acordo com MEC (2002) possuem o direito de serem atendidos no aspecto que os difere dos demais alunos, por um professor especializado ou um profissional de saúde, porém, no que tem de comum aos outros alunos cabe ao professor regente da classe regular dar-lhes suporte.

Algumas considerações sobre a inclusão escolar são mostradas por Aranha (2004) que reafirmam o que foi citado anteriormente, sobre a escola ter que estar preparada para receber todo tipo de aluno, o professor deve dispor-se a lidar com a diversidade, ou a heterogeneidade entre os alunos. Os materiais físicos como rampas de acesso e o próprio material humano devem ser organizados, os professores, os alunos e a comunidade geral devem estar abertos, conscientes desta diversidade, e ainda da importância deste trabalho de inclusão para evolução da sociedade e do próprio ser humano. O aluno com deficiência é um indivíduo como qualquer outro, que precisa de uma escola bem estruturada, de professores preparados e uma equipe que possa auxiliá-lo não só nas questões cognitivas e intelectuais, mas também na socio-afetiva, pois desta forma se estará valorizando o indivíduo pelas habilidades

que este possui e não pelas dificuldades acarretadas por sua deficiência.

A escola inclusiva é a representação da sociedade real, ou seja, ela prepara o com deficiência para o mundo. Rocha (2015) expõe que se o aluno com deficiência, quando não incluso fica num ambiente segregado, ele não consegue desenvolver sua existência com a diversidade, além disso, com a inclusão o maior ganho é para os ditos normais, que observam e aprendem com os outros uma forma diferente de experimentar a vida.

Analisando os aspectos da inclusão, Garcia e Watzko (2015) descrevem a importância de se perceber que, a escola, os profissionais, e o próprio método devem adequar-se às necessidades individuais dos alunos, ou seja, o meio deve ser um facilitador para o desenvolvimento de habilidades, sempre valorizando a diversidade entre os indivíduos.

A Lei Brasileira 2015 nº 13.146, Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI), trata do direito à educação, das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e contemplar todos os níveis de ensino, garantindo acesso e permanência. O AEE está contemplado, nessa lei. (BRASIL, 2015).

Esta lei trata de questões sobre a acessibilidade, educação e trabalho, além do combate ao preconceito e à discriminação.

A inclusão e a participação fazem parte essencial da dignidade e do pleno exercício dos direitos humanos. No campo da Educação Especial essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem autêntica igualdade. (ANTUNES, 2014, p. 32).

A inclusão, como resultado de uma política educacional voltada para todos, representa um grande avanço social, capaz de sanar deficiências e propiciar melhorias nas condições socioeconômicas culturais das pessoas com necessidades educativas especiais.

Para Mantoan (2003, p.16) “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.”

Sendo assim, o processo de inclusão requer muito mais que simplesmente colocar o aluno com necessidade educativa especial numa sala de aula do ensino regular. É dar condições para que este aluno aproprie-se de conceitos e desenvolva competências que lhe favoreça enquanto cidadão e membro atuante de uma sociedade em evolução.

Fuller e Clarck (2010) apontam que existem várias falhas nas propostas de políticas de inclusão escolar existentes. Uma das falhas frequentes tem sido a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever padrões para contextos locais,

desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política.

Aranha (2004) apresenta que de acordo com a convenção da Guatemala, que revê a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), considera-se que não deve existir tratamento educacional desigual, com base na deficiência, pois é direito do ser humano o acesso ao ensino em escolas comuns de ensino regular. Portanto ao “substituir” este ensino regular pelo especial, tem-se a representação da quebra de uma lei, e a negação do direito do ser humano de receber o ensino obrigatório de forma regular e comum.

Nesta perspectiva a escola especial deveria ser compreendida como um recurso a mais no desenvolvimento do indivíduo com deficiência, ou seja, como um auxílio para sua inclusão, caso este necessite.

Voivodic (2014) salienta a importância de diferenciar dois termos que muitas vezes são utilizados erroneamente como sinônimos, incluir e integrar. O que diferencia os termos são as situações de inserção distintas, ou seja, integrar abrange mudanças que devem ocorrer com o indivíduo de forma a ele adequar-se às classes em que será integrado realizando assim um trabalho individual. Já na inclusão as mudanças que devem ocorrer não somente com o indivíduo, mas principalmente nas escolas, nos currículos e nas formas de avaliar este aluno, a fim de valorizar a diversidade e as potencialidades de cada integrante da comunidade escolar.

Para Carvalho, Durand e Melo (2016, p.62) quando citam Honnef e Costas (2012) e Michels (2011) dizem que

[...] a educação inclusiva tem se transformado em uma realidade no plano das leis, mas permanecem várias resistências à sua efetivação nas práticas e projetos institucionais. Instalam-se diversas formas de exclusão nos projetos arquitetônicos, as quais impedem o trânsito das pessoas com deficiência, ou nas relações de apiedamento e de negação da diferença.

Tal afirmação reforça a necessidade de ir além da criação de leis e decretos, mas a adequação dos projetos arquitetônicos das mais diversas estruturas, incluindo a escolar. É possível perceber que o processo de inclusão escolar ainda tem um longo percurso a seguir a fim de se tornar realmente inclusiva. Santos (2008) afirma que

Promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, no qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades (SANTOS, 2008, p.33).

Assim como Santos, Mantoan (2003) afirma que a escola não deve ignorar o que acontece ao seu redor, implicando na mudança do atual paradigma escolar para

se encaixar no mapa atual da educação. Indo além, fazer com que a escola torne-se livre de preconceito e que reconheça e valorize as diferenças, capacitando os professores para que não se sintam incompetentes para lidarem com alunos com deficiência. Além da conscientização de alguns pais que não admitem a inclusão, pois acreditam que as escolas vão piorar a qualidade de ensino.

Cabe ressaltar ainda a diferenciação dos termos “inclusão” e “integração”, conforme Mantoan (2003, p.15) são usados “para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos metodológicos divergentes”.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003, p.16).

Em suma, é necessário entender que incluir é considerar o ser humano independente de qualquer diferença, origem ou cultura. A educação inclusiva amplia essa oportunidade, sendo essencial para o desenvolvimento, valorizando as diferenças e não segregando-as como era na antiguidade.

No âmbito da estrutura escolar promover essa inclusão pode começar por exemplo com o Programa Escola Acessível que disponibiliza recursos para escolas públicas por meio do por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esses recursos são destinados para adequação arquitetônica de rampas, sanitários, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora, etc. (BRASIL, 2012)

Esse programa tem como objetivo principal

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. (BRASIL, 2013, p.7).

O acesso de mais escolas a esses recursos poderá ser o início da transformação da estrutura escolar, afinal ao analisar a lista das escolas contempladas, poucas do município de Palhoça são beneficiadas, em 2012 foram beneficiadas 6 escolas e no ano seguinte 9. (BRASIL, 2012).

Nos anos de 2014 a 2019 não foram encontrados dados de instituições beneficiadas. Em 2018 o MEC publicou “um novo documento que define as condições e prazos para a utilização de recursos financeiros do Programa Escola Acessível, a serem liberados ainda neste ano a escolas públicas municipais, estaduais e do

Distrito Federal da educação básica.”

No próximo capítulo será abordado as propostas da NBR 9050:2015 quanto a questão da estrutura de espaço para deficientes no contexto escolar, refletindo sua importância para uma melhor qualidade na vivência desses alunos no espaço escolar.

4 | NBR 9050:2015 E A ESTRUTURA DO ESPAÇO ESCOLAR

A NBR 9050:2015 “estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade.” (ABNT, 2015, p.1). Essa norma tem como objetivo propiciar a utilização e locomoção das edificações com autonomia e segurança, independente da idade e da limitação de mobilidade

Ainda, segundo a NBR 9050:2015 a acessibilidade é definida como

possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. (ABNT, 2015, p.2).

Explora também o conceito de acessível como

espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa. (ABNT, 2015, p.2).

Nesse viés, com os conceitos de acessibilidade e acessível delineados, o adequamento das estruturas com o proposto pela NBR 9050:2015 é indispensável. Uma estrutura escolar que atende as necessidades de todos os alunos favorece a autonomia dos estudantes em todo o ambiente escolar, sendo fundamental para que possam ir e vir.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p.13).

Essa afirmação, evidencia a necessidade dessa organização dos espaços, de forma que atenda as necessidades dos estudantes, independentemente das diferenças. Dessa forma, essa política está em consonância com a NBR 9050:2015 pois a mesma, trata de medidas específicas pensadas para a melhor locomoção dos sujeitos em diversas condições. Nesse sentido dispõe em seu conteúdo diversas imagens de como o ambiente deve ser para propiciar boas condições para todas as pessoas, assim através de suas figuras, todas com medidas em metros, estabelece alguns critérios.

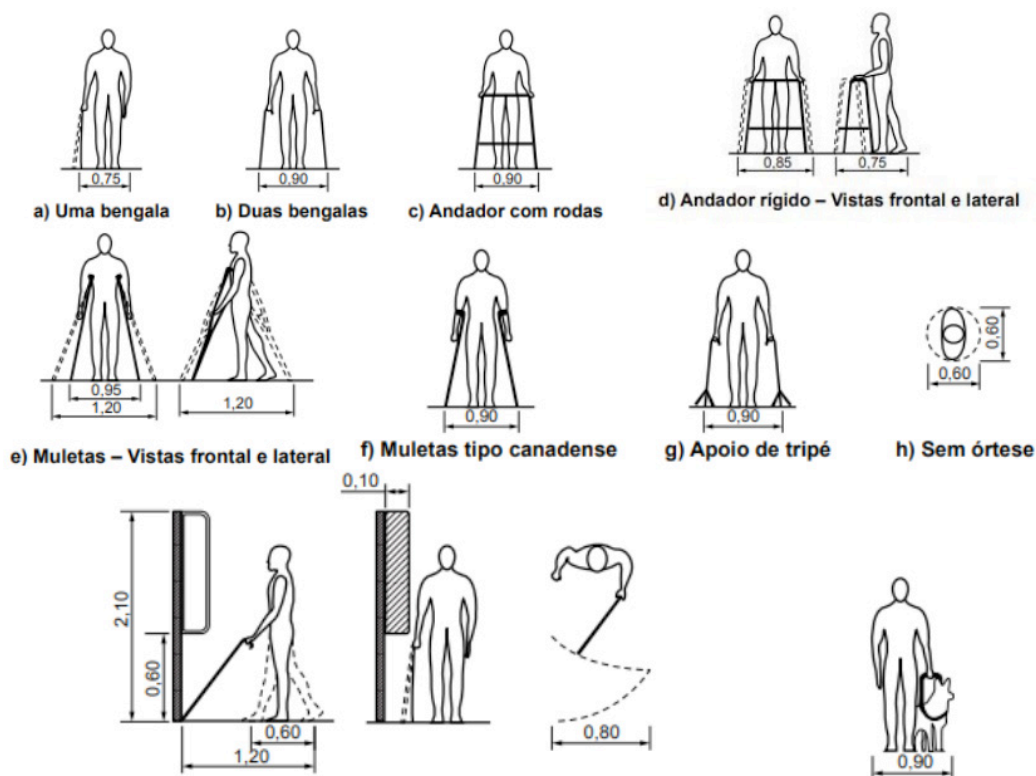


Figura 1- Dimensões referencial para deslocamento de pessoa em pé

Fonte: ABNT 9050:2015

A figura 1 retrata as condições necessárias para deslocamento de pessoas em pé com o uso de diferentes tipos de bengala, andador, muleta, apoio e cão-guia. As medidas estabelecidas devem servir como base para que o estudante consiga ir e vir na instituição sem qualquer tipo de obstáculo.

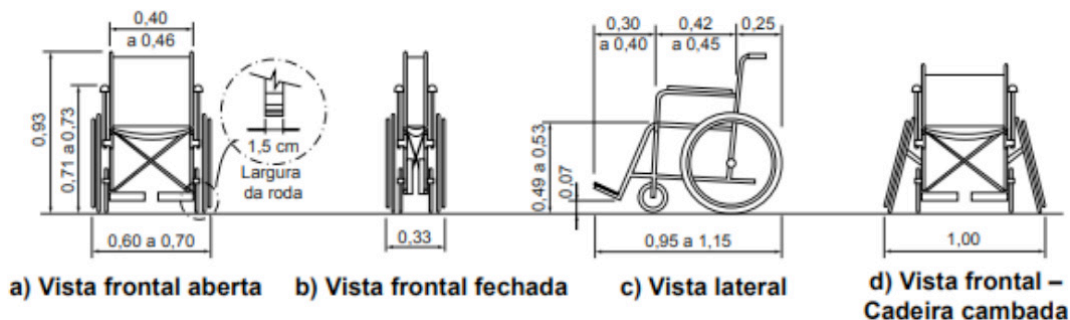


Figura 2 - Cadeira de rodas manual, motorizada e esportiva

Fonte: ABNT 9050:2015

Para pessoas em cadeiras de rodas (P.C.R), conforme a figura 2, as cadeiras de rodas manuais ou motorizadas precisam de um espaço adequado para sua locomoção. A cadeira cambada é também conhecida como cadeira esportiva. Nesse sentido cabe adequar para que todos os ambientes tenham esse espaço mínimo de circulação.

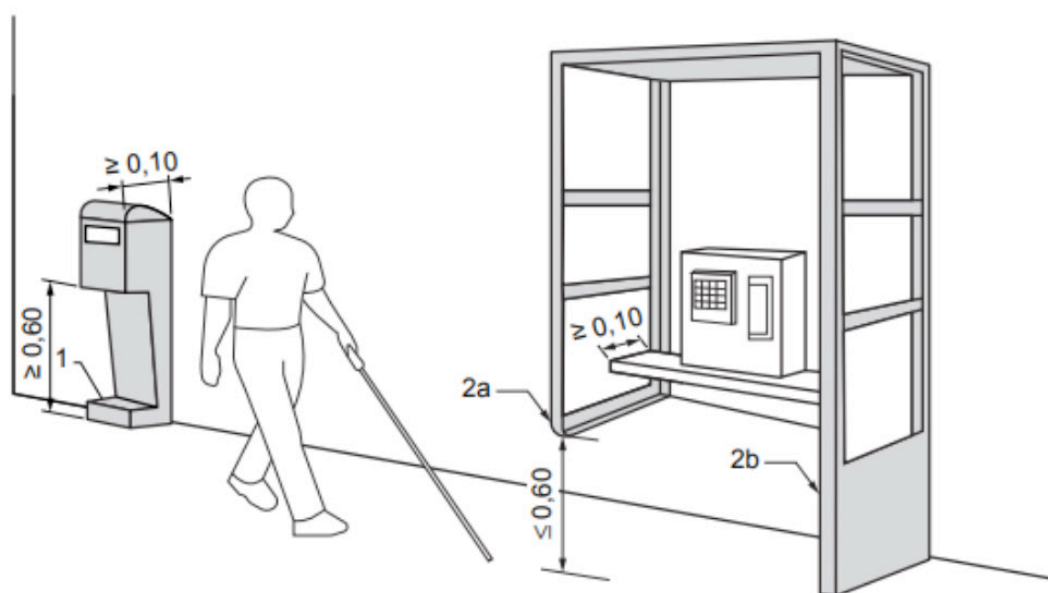


Figura 3 – Mobiliários na rota acessível

Fonte: ABNT 9050:2015

Mobiliários com altura 0,60 m até 2,10 m do piso podem se tornar riscos para pessoas com deficiências visuais. A figura 3 evidencia uma situação que não é necessária a sinalização tátil e visual de alerta. (ABNT, 2015).

Nas escolas é muito comum exposição com trabalhos dos estudantes com suportes e mesas nos principais acessos da instituição. Se não forem devidamente sinalizados, podem se tornar um obstáculo com risco de acidente para pessoas com deficiência visual.

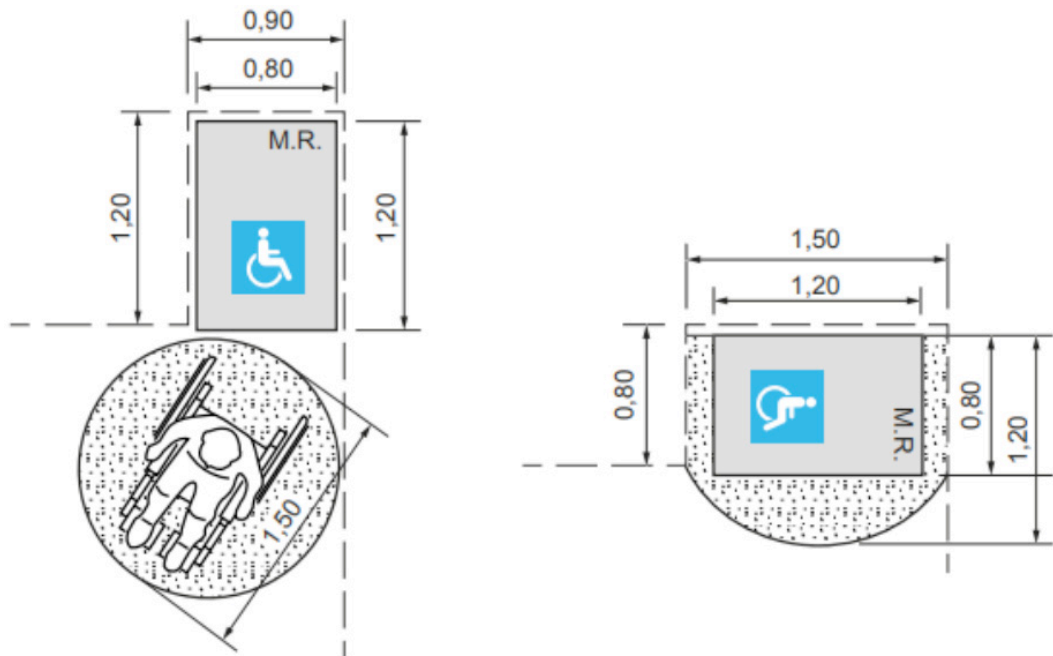


Figura 4 – Espaços para cadeira de rodas em áreas confinadas

Fonte: ABNT 9050:2015

A figura 4 determina o espaço necessário para que uma pessoa na cadeira de rodas possa ficar em um ambiente fechado. Cabe ressaltar a necessidade de deixar o espaço para a manobra da cadeira de rodas que deixe o estudante confortável para se locomover na instituição.

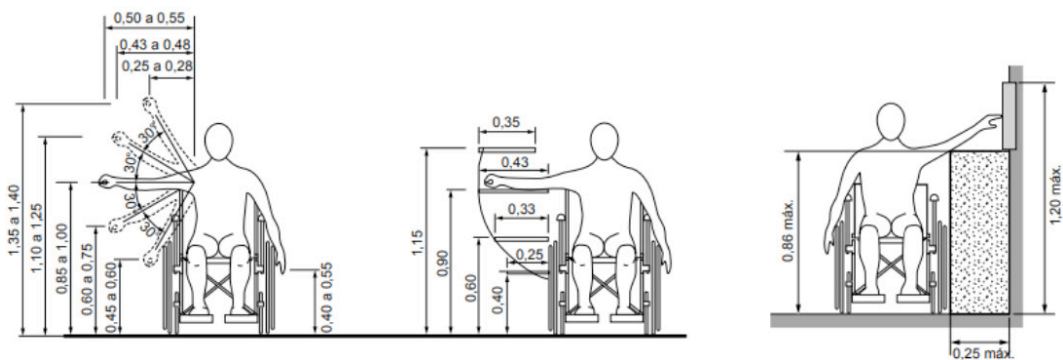


Figura 5– Alcance manual lateral sem deslocamento do tronco Fonte: ABNT 9050:2015

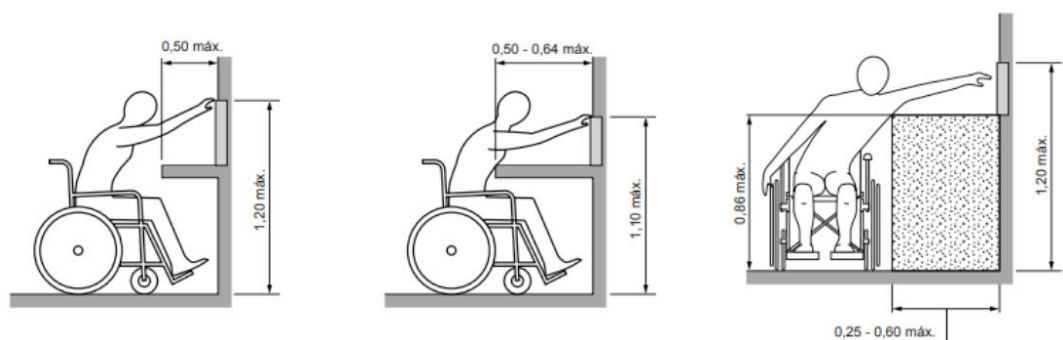


Figura 6 – Alcance manual lateral e frontal com deslocamento do tronco

Fonte: ABNT 9050:2015

As figuras 5 e 6 evidenciam a possibilidade de alcance manual frontal e lateral com ou sem o deslocamento do tronco.

Nesse viés cabe pensar em uma sala de aula que não limite a participação do estudante na cadeira de rodas, para que ele possa ter acesso com conforto e segurança aos diferentes objetos oferecidos em sala. A norma também estabelece as medidas mínimas para a superfície de trabalho, no caso das escolas a carteira da sala de aula de forma que o estudante se sinta confortável e possa realizar todos os movimentos necessários sem esbarrar em algum objeto.

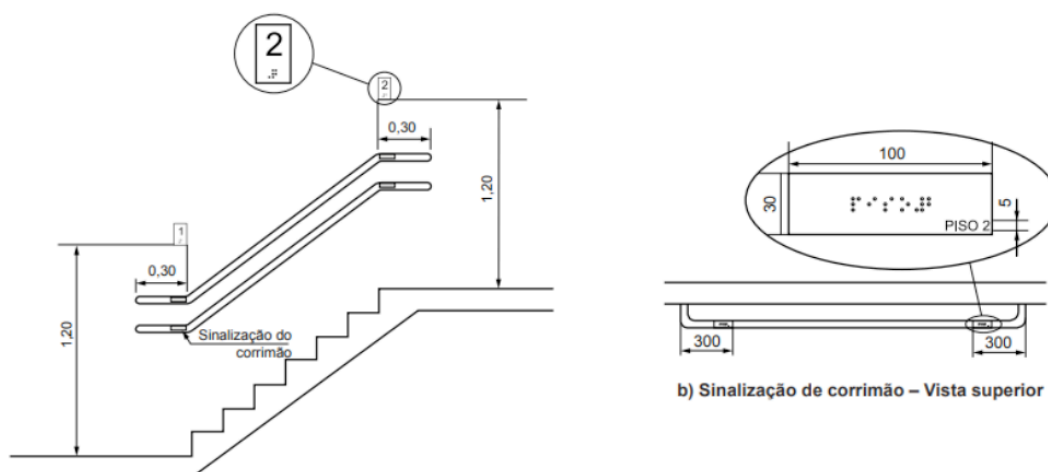


Figura 7– Sinalização de pavimento e corrimão

Fonte: ABNT 9050:2015

Os corrimãos de rampas e escadas devem ter caracteres em relevo e em Braille, onde identificam o pavimento. Ainda para as escadas, deve-se adotar um dos critérios para sinalização visual, com uso do piso tátil.

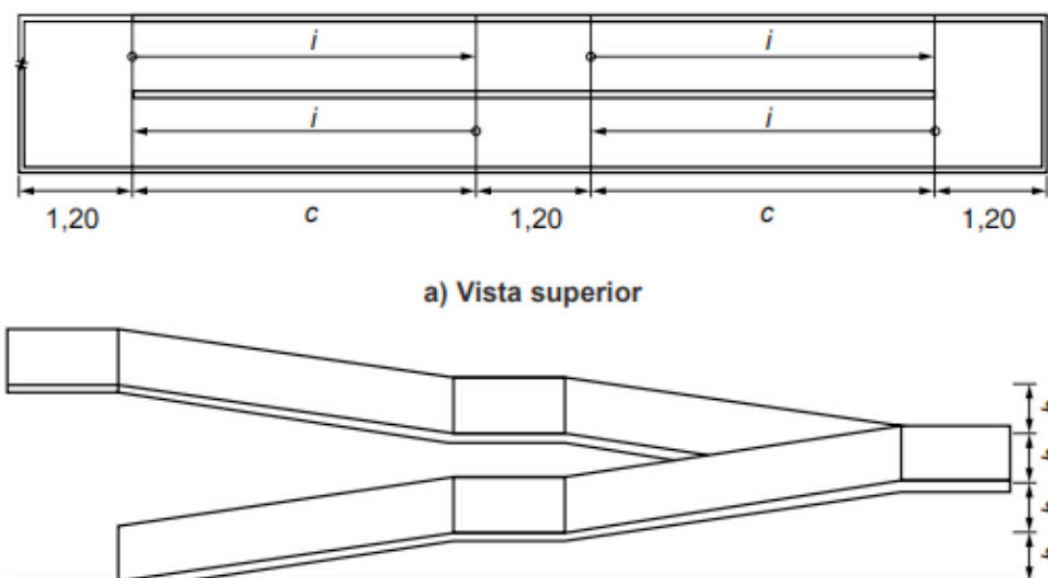


Figura 8 – Dimensionamento de rampas

Fonte: ABNT 9050:2015

São consideradas rampas, pisos com declividade igual ou superior a 5%. Para que uma rampa seja acessível ela deve considerar a seguinte fórmula:

$$i = hx100/c$$

onde i é a inclinação, expressa em porcentagem (%);

h é a altura do desnível;

c é o comprimento da projeção horizontal.

Essa porcentagem varia de 5,00% a 8,33%, dependendo da dimensão da rampa, sendo que inclinações maiores que 6,25% devem ter áreas de descanso. Em relação a largura, deve ser “estabelecida de acordo com o fluxo de pessoas. A largura livre mínima recomendável para as rampas em rotas acessíveis é de 1,50 m, sendo o mínimo admissível de 1,20 m.” (ABNT, 2015, p.59). As rampas são de extrema importância para garantir ao estudante com deficiência ou mobilidade reduzida o acesso a andares superiores da instituição ou desníveis de piso.

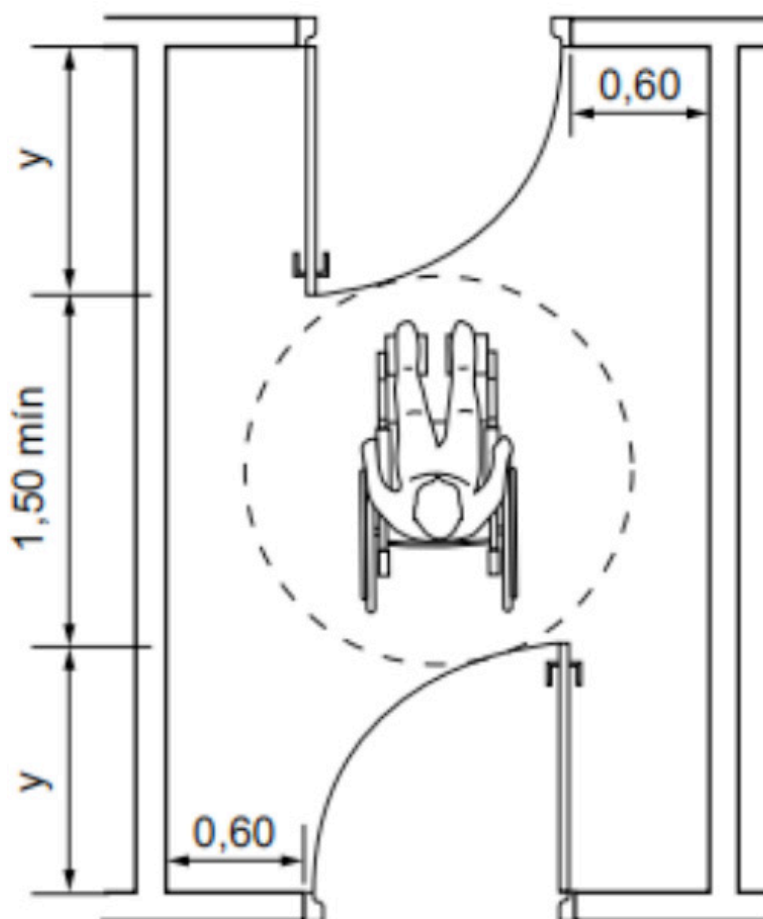


Figura 9 – Espaço para transposição de portas

Fonte: ABNT 9050:2015

Conforme a figura 9 para que um estudante tenha total segurança e mobilidade, em ambientes que possuem duas portas, há a necessidade de deixar o espaço mínimo para a rotação total da cadeira de rodas.

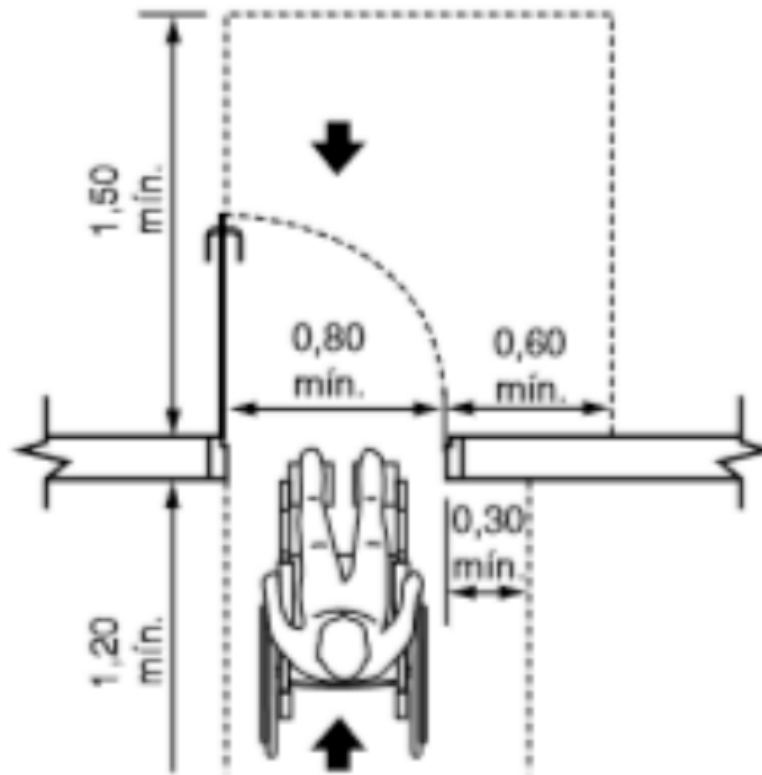


Figura 10 – Deslocamento frontal

Fonte: ABNT 9050:2015

Na figura acima, observa-se que quando as portas estiverem abertas deve-se ter uma medida mínima de 0,30 m entre a parede e a porta, isso no sentido do deslocamento da pessoa, já no sentido oposto deve atender a medida mínima de 0,60 m. Destaca-se ainda que o vão livre de abertura da porta deve ser de no mínimo 0,80 m.

Essas condições são imprescindíveis para que uma P.C.R possa transitar durante toda a instituição sem qualquer tipo de empecilho, principalmente quanto ao vão livre da porta.

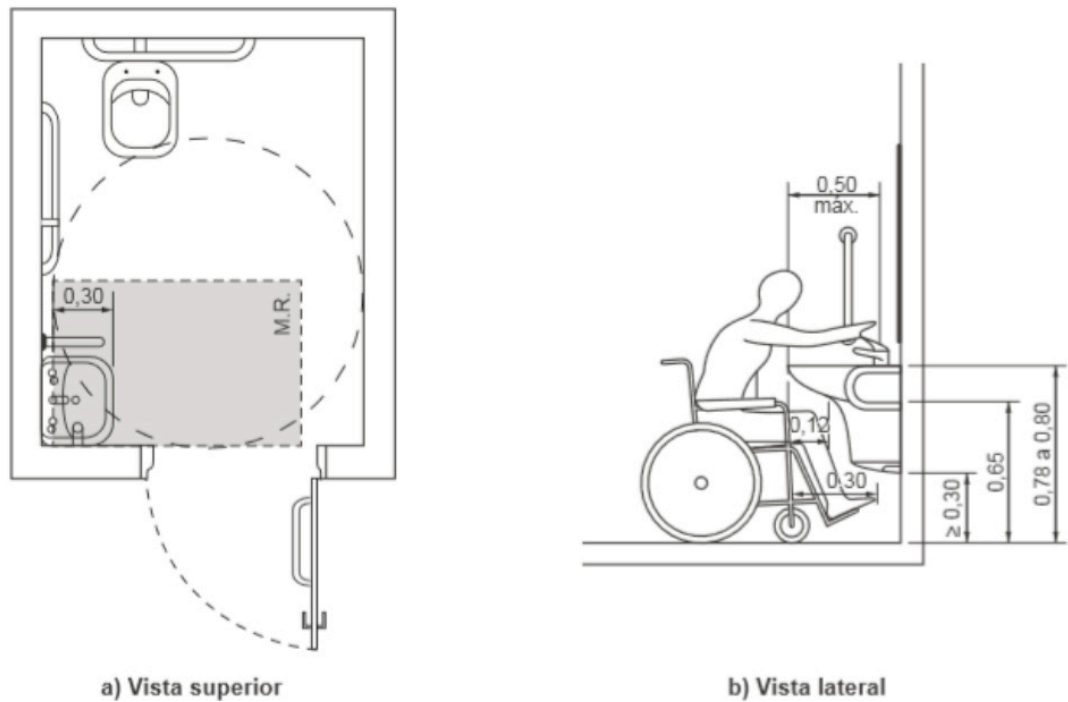


Figura 11 – Área de aproximação para uso do lavatório

Fonte: ABNT 9050:201

Quanto ao uso do lavatório, há a necessidade de atender além da medida mínima de circulação interna do banheiro a existência de barras de apoio próximo ao lavatório, com alturas mínimas recomendadas. A figura evidencia também que o tipo de torneira a ser utilizada é do tipo alavanca.

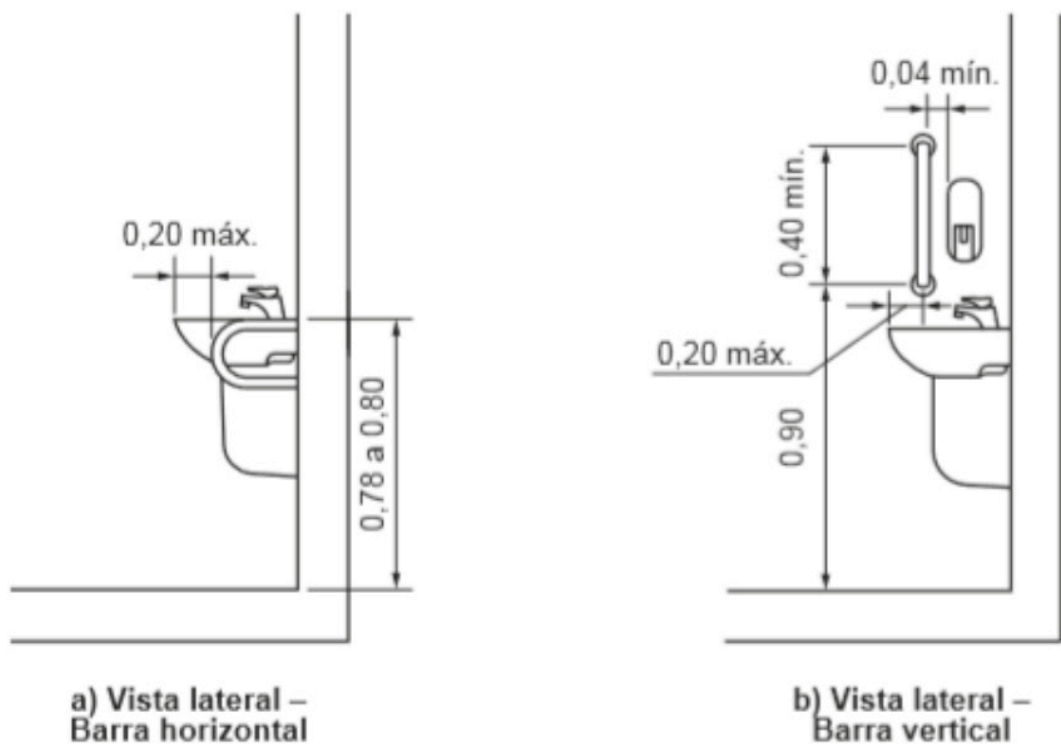


Figura 12 – Barra de apoio no lavatório – Vista lateral

Fonte: ABNT 9050:2015

Ainda na questão de lavatórios, a figura 12 estabelece as alturas recomendadas para a utilização com o conforto e segurança adequados.

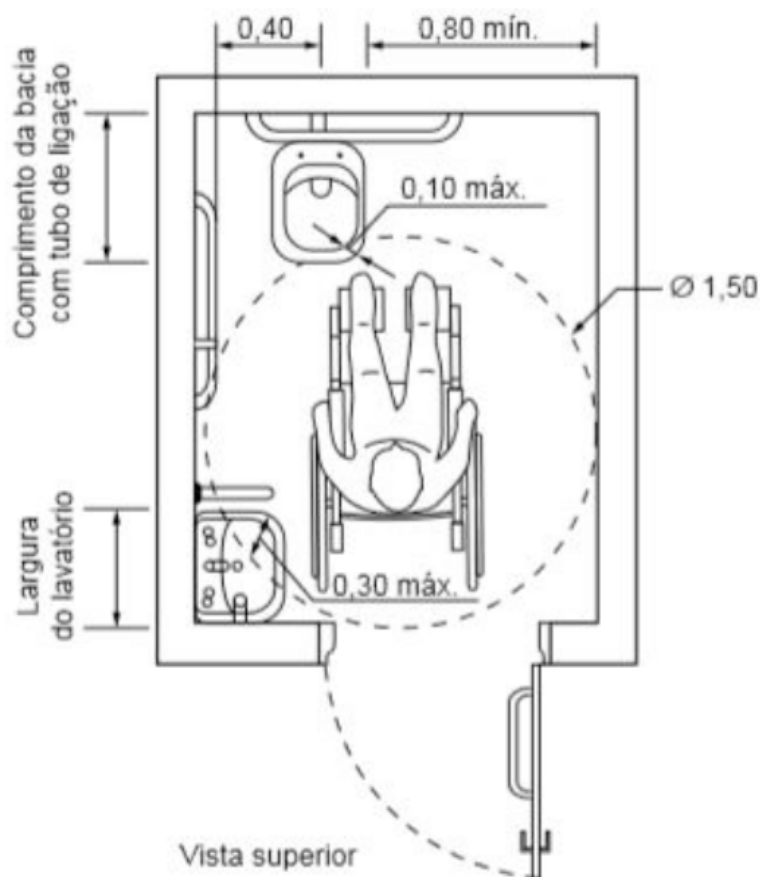


Figura 13 – Medidas mínimas de um sanitário acessível

Fonte: ABNT 9050:2015

Na figura observa-se as medidas mínimas para um sanitário acessível, ou seja, um sanitário que atenda além das medidas propostas para lavatório e bacia sanitária, oferecendo condições para a rotação total da cadeira de rodas.

Destaca-se ainda a existência de barras de apoio que podem ser de diversos tipos, abaixo a figura 14 estabelece um exemplo e as medidas necessárias para a correta instalação.

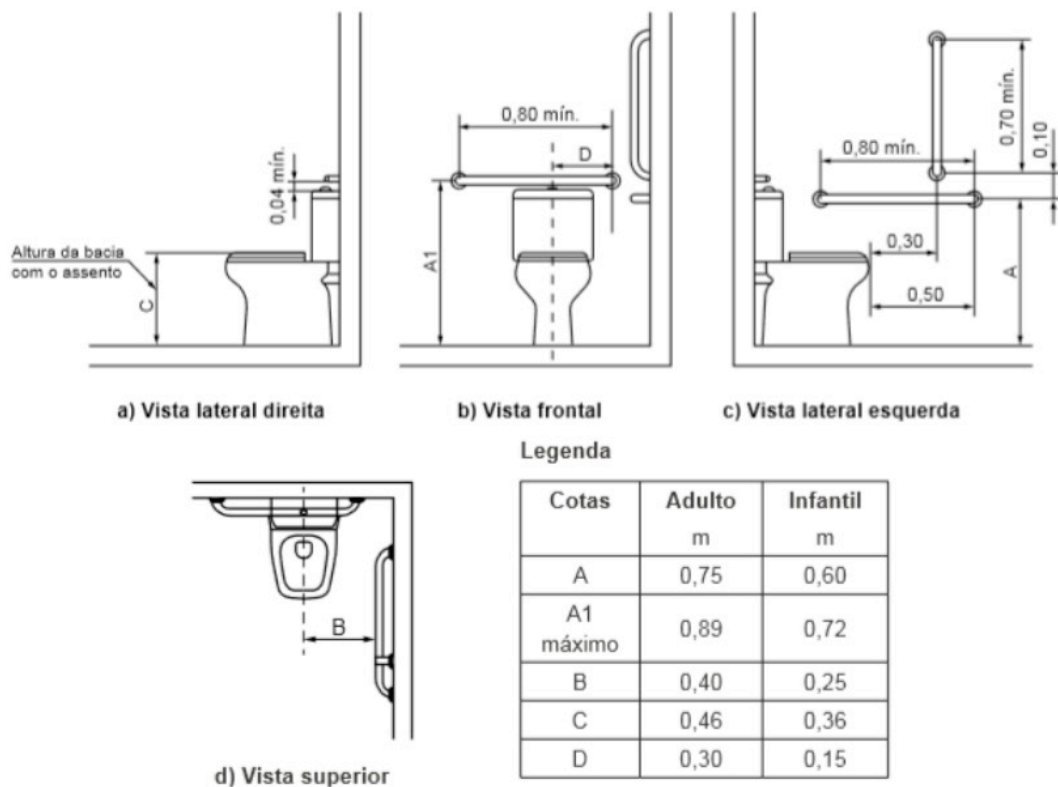


Figura 14 - Bacia com caixa acoplada com barras de apoio ao fundo e a 90° na parede lateral

Fonte: ABNT 9050:2015

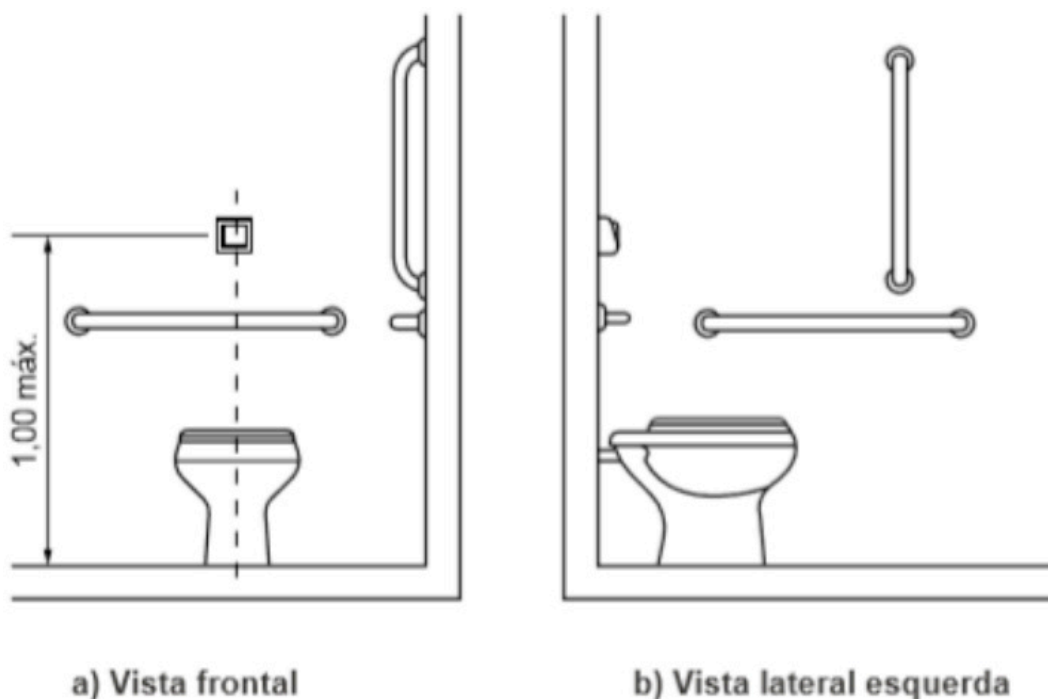


Figura 15 – Altura máxima de acionamento da válvula de descarga

Fonte: ABNT 9050:2015

Na figura 15 observa-se que existe uma altura máxima para o acionamento da válvula de descarga, 1,00 m. A norma ainda estabelece que a força de acionamento da descarga deve ser inferior a 23 N.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base da educação inclusiva nas escolas é propor uma organização que considere as necessidades de todos os alunos e que seja estruturado em função dessa necessidade. (MANTOAN, 2003).

A acessibilidade é parte importante para o pedagógico, já que o estudante precisa ter sua mobilidade e autonomia garantidas com recursos disponíveis e como parte principal ele precisa se sentir parte integrante daquele local sem qualquer tipo de barreira.

Nesse viés, Giacomoni, Sartoretto e Bersch (2010) afirmam que

[...] a falta de mobilidade dos alunos com deficiência física poderão se constituir em grandes barreiras para o aprendizado, pois, além de ter acesso aos espaços, é importante que a escola proporcione condições básicas de conforto e segurança, favorecendo a participação do aluno, nas várias atividades escolares. (GIACOMINI;SARTORETTO; BERSCH, 2010, p.23).

A acessibilidade arquitetônica promove a inclusão desses estudantes, ela é um direito do indivíduo.

Além da barreira arquitetônica, destaca-se também como a capacitação para o regente da turma pode contribuir para a inclusão desses estudantes. Para Mantoan (2003, p.43)

a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p.43).

Nesse sentido, cabe pensar em propostas de formação continuada para todos os professores, não apenas os da educação especial. Todos profissionais possuem conhecimentos prévios antes de entrar em contato com a inclusão, sendo necessário a troca de experiências entre os profissionais para constantemente aperfeiçoar-se e realmente incluir os alunos sem restrição nas propostas, considerando e contribuindo para a aprendizagem desses estudantes independente das deficiências.

Os profissionais da instituição devem estar atentos às necessidades desses estudantes para incluí-los da melhor forma possível em vista das suas condições. Para Giacomoni, Sartoretto e Bersch (2010) os professores especializados devem construir redes de apoio para que em conjunto solicitem a gestão a adequação de mobiliários garantindo a mobilidade, facilitando a livre circulação de alunos e quando essa acessibilidade não existir devem ser propostas reformas estruturais na instituição. Para tanto, é necessário o envolvimento de profissionais da área de engenharia e arquitetura para a realização dessas adequações.

Em suma, a escola ideal é uma escola que propicie condições para as múltiplas deficiências como garantem as leis e diretrizes, uma escola que não segregue as crianças como era na antiguidade e que façam valer os direitos dessas crianças independente de sua condição.

REFERÊNCIAS

ABNT – **Associação brasileira de normas técnicas**. NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

ABRANCHES, O.S. **Integração do excepcional na força do trabalho**. Brasília, 2012.

ANTUNES, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 2014.

ARANHA, M.S.F. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 02 set. 2019

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF.**, 26 jun. 2014. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> . Acesso em : 5 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Volume 1. Organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Acessível**. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=70341:mec-divulga-nova-resolucao-sobre-o-programa-escola-acessivel>>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação à distância. Programa tv escola. **Salto para o futuro**. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, M.A.A.S.; DURAND, V.C.R.; MELO, P.R. A acessibilidade na escola como direito a educação: o que falam os estudos empíricos nacionais?. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S.l.], n. 29, p. 61-68, jun. 2016. ISSN 2447-9187. Disponível em: <<http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/506>>. Acesso em: 15 Ago. 2018.

FULLER, B. e CLARCK, P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. **Review of Educational Research**, v. 12, n. 1, p. 119-157, 2010.

GARCIA, N. e WATZKO, M. **O processo de inclusão educacional: visão das escolas e possibilidade de atuação fonoaudiológica**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Fonoaudiologia. Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. 2015. 70p.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M.L.; BERSCH, R.C.R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará; 2010.

MACHADO, M.H.; LIMA, J.P. **Avaliação multicritério da acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida: um estudo na região central de Itajubá (MG)**. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/urbe/v7n3/2175-3369-urbe-2175-3369007003AO08.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2019.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

NETO, A.O.S. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 3, n. 60, p.81-92, mar. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

ROCHA, S. **Nova escola**. Disponível em: <<http://www.sobrei.org.br/>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

SANTOS, M.P. et al. **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2008. 168 p.

SANTOS, P.L. **A IMAGEM ENQUANTO FONTE DE PESQUISA: A Fotografia Publicitária**. 2000. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/27/285>>. Acesso em: 24 out. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Unesco/texto/texto_2.html>. Acesso em: 5 abr. 2019.

VOIVODIC, M.A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FAMPREPARA: UMA AÇÃO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Neire Moura De Gouveia

Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Mineiros - Goiás.
<http://lattes.cnpq.br/3987411439036002>

Vanessa Rodrigues de Jesus

Departamento de Comunicação e Marketing,
Faculdade Morgana Potrich – FAMP
Mineiros – GO
<http://lattes.cnpq.br/4460617563925327>

Lenilza Alves Pereira Souza

Departamento de Extensão, Faculdade Morgana
Potrich – FAMP
Mineiros – GO
<http://lattes.cnpq.br/6587272310078628>

Daiana Sganzella Fernandes

Diretora de Desenvolvimento Institucional,
Faculdade Morgana Potrich – FAMP
Mineiros – GO
<http://lattes.cnpq.br/9436662155607233>

Morgana Potrich

Diretora Geral, Faculdade Morgana Potrich –
FAMP
Mineiros – GO
<http://lattes.cnpq.br/4219198765444666>

RESUMO: O FAMPPrepara é um curso preparatório para o vestibular gratuito

no município de Mineiros, objetivando, principalmente, favorecer às pessoas desfavorecidas socioeconomicamente, oportunizando o acesso aos conhecimentos exigidos nos vestibulares, além de utilizar estudantes universitários em formação como professores do projeto, proporcionando a oportunidade de extensão universitária como meio de transformação da realidade social, à medida que promove atividades de cunho científico, político e cultural com a comunidade. **PALAVRAS-CHAVE:** Curso pré-vestibular social. Extensão. Ensino Superior.

FAMPREPARA: AN ACTION TO DEMOCRATIZATE ACCESS TO HIGHER EDUCATION

ABSTRACT:The FAMPPrepara is a preparatory course for the free entrance exam in the municipality of Mineiros, mainly aimed at favoring the socioeconomically disadvantaged people, providing access to the knowledge required in the entrance exams, in addition to using university students in training as project teachers, providing the opportunity to university extension as a means of transforming social reality, as it promotes scientific, political and cultural activities with the community.

KEYWORDS: Pre-college social course. Extension. University education.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação superior no Brasil, principalmente no que tange às instituições públicas e vestibulares de medicina em instituições privadas resulta em alta complexidade e dificuldade de acesso. Mesmo com o aumento da oferta de vagas nos últimos anos, ainda não atende às demandas reais da população (D'AVILA, 2011).

Os cursos pré-vestibulares populares, também chamados alternativos ou comunitários, fazem parte de iniciativas coletivas pela democratização do ensino no país. Seu surgimento e ampliação, no Brasil, estão diretamente relacionados à problemática das desigualdades de acesso ao Ensino Superior, especialmente da rede pública - que ganharam maior visibilidade com a quase universalização do Ensino Fundamental e a ampliação do Ensino Médio (BOURDIEU & CHAMPAGN, 2003).

Apesar da ampliação do acesso ao ensino superior, a qualidade da educação nos diversos níveis de ensino não acompanhou essa mudança, persistindo a lacuna entre os jovens recém-concluintes do ensino médio e o ensino superior. Deste modo, os estudantes consideram os cursinhos pré-vestibulares uma importante ferramenta para colaborar no ingresso ao ensino superior.

Ao chegarem no ensino superior, os alunos que cursam o ensino médio na rede pública apresentam dificuldade devido à falta de base o que pode desmotivá-lo e até leva-lo à desistência devido à quantidade de reprovações nos primeiros períodos da graduação.

Neste contexto, criar mecanismos que subsidiem o melhor desempenho dos estudantes do ensino médio de escolas públicas em exames de seleção aos cursos superiores, contribui para redução da desigualdade existente no sistema de ingresso (FERNANDES et al., 2016).

Historicamente o ensino médio público, destinado às classes populares, não foi objeto de prioridade nas ações do Estado, desenvolvendo uma trajetória marcada por irregularidades, contradições, inconsistências e, sobretudo, indefinições (BORBA, 2011). Neste cenário, fica evidente que os alunos da rede pública, muitas vezes, não têm a mesma oportunidade quando comparados com a rede privada e, ainda que tentem estudar para os exames por conta própria, acabam perdendo as vagas para aqueles que tiveram condições de se preparar melhor, fazendo um ou mais anos de cursinho.

Baseado nas circunstâncias apresentadas, no presente capítulo pretende-se apresentar o FAMPrepara, um projeto de extensão desenvolvido por professores e acadêmicos da Faculdade Morgana Potrich – FAMP, no sentido de ampliar a democratização do acesso ao ensino superior para alunos desfavorecidos

economicamente, concluintes do ensino médio de escolas públicas.

FAMPREPARA

O FAMPrepara é um curso preparatório para o vestibular sem fins lucrativos, com a finalidade de promover a democratização do ensino e o acesso à universidade. Por isso, o objetivo deste projeto é ampliar o acesso dos estudantes economicamente desfavorecidos que estejam cursando ou já concluíram o Ensino Médio em Escolas da Rede Pública de Ensino de Mineiros e Região, através de aulas dinâmicas e preparatórias para o vestibular, reforçando o papel de responsabilidade social da faculdade, como promotora da ampliação de acesso ao nível superior.

O FAMPrepara iniciou em março deste ano, oferecendo 100 vagas para alunos que estão cursando o terceiro ano do ensino médio em escolas públicas de Mineiros - GO. A divulgação foi realizada pelo Departamento de Comunicação e Marketing da FAMP por meio de visitas realizadas nas escolas estaduais de Mineiros e as inscrições foram realizadas por meio do preenchimento da ficha de cadastro.

Os professores do curso preparatório são discentes da FAMP que cursam o Bacharelado nas áreas da Saúde, Psicologia e Direito. Ocorreu uma ampla comunicação na comunidade acadêmica com vistas a seleção dos professores, a qual foi realizada por meio de uma aula teste a uma banca avaliadora. Desta seleção resultou em quatro professores para redação e português, dois professores para matemática, dois professores para física, dois professores para química, quatro professores para biologia, somando um total de 14 professores.

São oferecidas aulas de Redação/gramática e Biologia intercaladas a cada 15 dias com física, química e matemática; as aulas são ministradas semanalmente aos sábados das 8h às 12:20.

A abertura do cursinho pré-vestibular contou com a presença de 80 alunos, no primeiro momento houve a acolhida pelos professores e logo em seguida, os alunos foram divididos em cinco grupos, um de cada assunto abordado durante o período do curso, sendo eles: matemática, biologia, física, química e redação. Cada grupo ficou sob a responsabilidade de um professor que arguiu durante 20min sobre um conteúdo da denominação do grupo e após este período, designou aos estudantes que formulassem quatro questões do conteúdo abordado. Os grupos voltaram para a sala de aula onde ocorreu uma batalha de questões, todos os grupos responderam as questões apresentadas, desta maneira, o grupo vencedor foi o que respondeu o maior número de questões corretas.

O cursinho FAMPrepara possui aulas expositivas-dialogadas, abordando os principais assuntos exigidos pelos vestibulares visando elucidar as principais dúvidas e reduzir a insegurança quanto a produção de textos e o tempo destinado a produzir

a redação.

Por ser o cursinho sediado nas dependências de uma instituição de ensino superior, aos alunos foram apresentados a alguns de seus cursos, sendo eles, Odontologia, Direito, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Psicologia. Também foram apresentados a cenários de prática no ensino superior como o Laboratório de Anatomia, componente curricular que geralmente está nos primeiros anos do curso superior na área da saúde, o objetivo desta visita foi oferecer a experiência de vivenciar parte da formação profissional na área da saúde.

Até o presente momento percebe-se um grande interesse e motivação pelos alunos participantes a ingressarem no ensino superior. Recentemente, os alunos do FAMP prepara que se inscreveram no vestibular da FAMP obtiveram as quatro primeiras colocações nos cursos de direito, enfermagem e fisioterapia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que os cursos sociais preparatórios para o vestibular se fazem necessários permitindo à democratização da educação e acesso ao ensino superior, não só capacitando os alunos para o vestibular, mas também para o acompanhamento e melhor desempenho durante a graduação.

REFERÊNCIAS

BORBA, H. A. **Políticas públicas nacionais para o ensino médio no Brasil (1996/2009): avanços e retrocessos na luta pelo direito a educação na era da cidadania.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2011.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2003

D'AVILA, G. T. et al. Acesso ao ensino superior e projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 350-358, 2011.

FERNANDES, A. O. et al. A implantação e consolidação de um Cursinho Pré-vestibular e preparatório ao ENEM – Vivência e cidadania de Acadêmicos da UNIFAL-MG em Poços de Caldas, Brasil. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n.22, p. 140-148, jul/dez. 2016.

FILOSOFIA E PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE EM JEAN PIAGET E JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 28/11/2019

Letícia Alves Assis

UFG – Regional Jataí, Unidade Acadêmica
Especial de Ciências Humanas e Letras
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/6232403643713075>

Edson de Sousa Brito

UFG – Regional Jataí, Unidade Acadêmica
Especial de Educação
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/6645760028100883>

RESUMO: O presente estudo analisa a convergência da obra de Jean-Jacques Rousseau a respeito da educação, e de Jean Piaget, a respeito do desenvolvimento da criança, tratando a obra “Emílio, ou da Educação” como elemento influenciador na Psicologia do Desenvolvimento. Em Emílio, Rousseau propõe que seja desenvolvida na criança a formação da natureza própria de cada indivíduo, sendo essa a base teórica para aprofundamento de diversas técnicas e estudos da área pedagógica e psicológica. O objetivo deste projeto foi alcançado, fundamentalmente, através da revisão da literatura acerca do tema da pesquisa, sendo capaz de considerar trabalhos disponíveis e selecionar materiais que sejam

relevantes para o desenvolvimento do trabalho, além das obras dos autores citados. Pode-se concluir que, entre muitos outros nomes que ajudaram a Psicologia do Desenvolvimento trilhar o seu caminho, é indispensável que se note as contribuições de Rousseau antes mesmo do assunto se tornar uma ciência propriamente dita. O filósofo utilizou a sua vivência como norte para construir uma das maiores obras pedagógicas, contribuindo para a importância do estudo do desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Jean-Jacques Rousseau. Jean Piaget.

PHILOSOPHY AND DEVELOPMENT PSYCHOLOGY: AN ANALYSIS IN JEAN PIAGET AND JEAN-JACQUES ROUSSEAU

ABSTRACT: The present study analyzes the convergence of Jean-Jacques Rousseau’s work on education, and Jean Piaget’s on child development, treating the work “Emile, or On Education” as an influencing element in Developmental Psychology. In Emile, Rousseau proposes that the formation of the proper nature of each individual should be developed in children, and this was the theoretical basis for deepening various techniques and studies in the pedagogical and psychological area. The objective of this project was achieved,

fundamentally, by reviewing the literature on the research theme, being able to consider available works and select materials that are relevant to the development of the work, in addition to the works of the authors cited. It can be concluded that, among many other names that have helped developmental psychology walk its path, it is indispensable to note Rousseau's contributions before the subject even became a science itself. The philosopher used his experience as a north to build one of the greatest pedagogical works, contributing to the importance of the study of human development.

KEYWORDS: Education. Jean-Jacques Rousseau. Jean Piaget.

1 | INTRODUÇÃO

Muito antes dos métodos científicos serem utilizados para estudar o desenvolvimento, muitos filósofos ofereceram múltiplas explicações para as diferenças observadas em relação à idade, comportamento, pensamento, emoção e personalidade, e Jean-Jacques Rousseau está entre eles. Uma vez proposto em sua obra pedagógica *Emílio*, a criança deveria passar por uma educação natural onde, em nome da civilização e do progresso, os homens seriam obrigados a desenvolverem na criança a formação da natureza própria de cada indivíduo. “Antes da vocação de seus pais, a natureza chama-o para a vida humana. (...) Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem.” (ROUSSEAU, 1979, p. 15).

A composição do *Emílio* está intimamente relacionada com o autor que o escreve. Com o passar de sua vida conturbada e com a maturação de sua reflexão pedagógica, Rousseau trouxe à tona um marco para a história da educação e do desenvolvimento da criança que, naquela época, era vista como um adulto em miniatura. Sua obra é, ainda hoje, base teórica para aprofundamento de diversas técnicas e estudos das áreas da pedagogia e da psicologia, como o biólogo e psicólogo Jean Piaget, responsável pelo enfoque do desenvolvimento natural das habilidades mentais ao longo do tempo.

Piaget acreditava que era preciso dar liberdade às crianças para que vivenciassem e explorassem as coisas por conta própria, de maneira totalmente individual e pautada por tentativa e erro. Este pensamento o levou a se tornar diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, no ano de 1921 em Genebra.

Entre muitos outros autores que ajudaram a Psicologia do Desenvolvimento trilhar o seu caminho, é indispensável que se note as contribuições de Rousseau antes mesmo do assunto se tornar uma ciência propriamente dita. O filósofo utilizou construiu uma das maiores obras pedagógicas existentes, contribuindo para a importância do estudo do desenvolvimento humano. Estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-

nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação dos comportamentos (BOCK, 1996).

2 | EMÍLIO, OU DA EDUCAÇÃO

Em seu livro, Rousseau começa dizendo que a primeira educação é a mais importante, e a mãe é tida como uma pessoa que deve proteger a criança da influência social, e tudo aquilo que não se tem ao nascer, mas é necessário na fase adulta, é nos dado por essa primeira educação. O homem não nasce grande e forte, pois essas qualidades seriam inúteis até que ele soubesse utilizá-las, então elas vão sendo adquiridas conforme o tempo e necessidade. (ROUSSEAU, 1979)

Rousseau diz que o ser humano não foi feito para ser amontoado em formigueiros, mas que deveriam se espalhar pela terra em que se deve cultivar, e quanto mais se reúnem, mais se corrompem. O tamanho ideal de uma cidade, para Rousseau, não deveria ser grande, pois quando houver a necessidade de desenvolver ideias ou ações políticas, todos devem falar, como ele afirma em seu livro *Do Contrato Social*. O autor, dentro da área da filosofia, estuda o mundo ideal, e não o mundo prático, portanto, deve-se considerar que a cidade, como ela é hoje, existe e que não se pode aceitar aquilo que não é certo, mas tentar modificá-la através de contextos particulares. Por isso, afirma, em *Emílio*, que estará preparando a criança para se tornar, antes de qualquer coisa, homem, ou seja, seja o caminho que aquela criança tomar (padre, professor, escravo...), ela jamais deixará de ser homem, como descrito em seu livro:

Na ordem social, em que todos os lugares estão marcados, cada um deve ser educado para o seu. Se um indivíduo, formado para o seu, dele sai, para nada mais serve. A educação só é útil na medida em que sua carreira acorde com a vocação dos pais; em qualquer outro caso ela é nociva ao aluno, nem que seja apenas em virtude dos preconceitos que lhe dá. (...) Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado do homem; e quem quer seja bem educado para esses, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. (...) Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar, Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem, Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (ROUSSEAU, 1979, p. 15)

Portanto, Rousseau não está preocupado com a dimensão da cidade, mas em retirar a criança dessa cidade, como dá vários motivos no desenvolvimento de sua obra (como levá-la para o campo, pois o ar é mais limpo), retirando, conseqüentemente, a intervenção de terceiros em sua educação.

Ademais, faz-se necessário que o homem seja exposto a todos os acidentes da

vida humana, ao contrário de conhecer apenas uma condição, pois isso impediria que ele percebesse o caráter mutável da vida, dessa forma, não estaríamos impedindo que o homem morra, mas ensinando-o a viver. (ROUSSEAU, 1979)

O Emílio é uma obra imaginária e tudo foi suposto na vida do aluno conforme ali é tratado. Rousseau determina algumas características que Emílio deveria ter, ou seja, são opções de escolha do próprio autor, como sua localização, condição financeira e saúde. Além disso, Rousseau também descreve uma série de cuidados, que se deve ter com a criança para que sua primeira educação seja a mais completa possível, como onde deve crescer, cuidados com a higiene e alimentação, entre outras coisas. O autor fala muito sobre a ordem e o progresso dos conhecimentos, dizendo que o ser humano parte do estado primitivo de ignorância para o aprendizado do que quer que seja tudo aquilo que tange o âmbito da experiência. Portanto, pode-se conhecer o ponto de partida de todas as pessoas, mas não se conhece a outra extremidade, uma vez que cada um chegará onde conseguir dependendo de seus talentos, de seu gênio, das necessidades e de seus gostos.

Poster (1979), em seu livro “Teoria Crítica da Família”, apresenta quatro modelos de família, sendo a aristocrática e camponesa (datando os séculos XVI e XVII), e a família proletária e burguesa (do século XIX), demonstrando a estrutura emocional da família e da criança pelas condições sociais que existiam naquele contexto histórico. Sendo assim, Poster aponta que, antes do surgimento do modelo familiar burguês, a noção de privacidade ainda não era favorecida, assim como a falta de cuidados com a higiene. Na família aristocrata, por exemplo, era-se atribuída a função da amamentação das crianças às amas-de-leite, e não às mães, bem como sua criação era fornecida por outros criados. Ademais, era comum, em famílias camponesas, que as pessoas dormissem todos no mesmo cômodo, ocasionando, por vezes, que as crianças entrassem em contato precocemente com o sexo e com o vocabulário adulto. Poster afirma, ainda, que na família proletária, as crianças iam para as fábricas a partir de aproximadamente dez anos de idade e, aliado às péssimas condições sanitárias em que viviam os operários, a taxa de mortalidade infantil era alta. Portanto, conclui-se que a família, naquela época, não atribuía valores à privacidade, domesticidade, cuidados maternos ou relações íntimas entre pais e filhos, a partir do momento em que a criança começava a andar sozinha, já era considerada um adulto, e não era preservada em nenhum momento como é hoje. Rousseau, em Emílio, está chamando atenção para a criança nesse primeiro momento, uma vez que ela não era ninguém na sociedade, sua natureza não era percebida, nem reconhecida.

3 | SEIS ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Piaget encontrava uma grande dificuldade para a criação de um modelo capaz de explicar a estrutura do conhecimento, uma vez que a filosofia era demasiadamente intuitiva, e a biologia impossibilitava a experimentação do mesmo. Portanto, foi nesse cenário que ele recorreu à Psicologia, pois assim seria possível estabelecer o elo entre a filosofia e a biologia, conferindo caráter científico às observações. (MUNARI, 2010)

Durante a aplicação de testes em um grande número de crianças, Piaget acabou se interessando mais pelas respostas incorretas do que pelas corretas, o que o levou a perceber que crianças da mesma idade cometiam os mesmos tipos de erros nas respostas.

Para compreender o pensamento da criança era necessário que se desviasse a atenção da qualidade de respostas certas e se concentrasse na qualidade da solução por ela apresentada. Daí a ideia central de sua teoria: a lógica de funcionamento mental da criança é qualitativamente diferente da lógica adulta. Logo, era preciso investigar através de quais mecanismos ou processos ocorre essa transformação”. (PALANGANA, 1998, p. 8)

Diante desse quadro, Piaget rejeita os testes padronizados de inteligência e opta pelo método clínico, inspirado em dois outros métodos: o experimental e o de psicologia clínica, que era utilizado pelos psiquiatras do momento, como Jung e Freud (PALANGANA, 1998), passando a interrogar principalmente crianças hospitalizadas. Logo, começa a produzir artigos sobre o assunto, e foi quando Edouard Claparède e Pierre Bovet o chamam para Genebra que ele começa a estudar a criança em sua rotina, sobretudo, na escola: a Casa das Crianças do Instituto Jean-Jacques Rousseau se tornou seu principal campo de pesquisa. O fato de trabalhar no Instituto, dedicado ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de sistemas de educação e de práticas educativas, não mais se relacionando às práticas hospitalares e laboratoriais, fez com que Piaget tomasse consciência, então, da problemática da educação. (MUNARI, 2010)

A postura teórico-metodológica de Piaget e suas explicações acerca do desenvolvimento mental sofrem grande influência de sua formação em Biologia: um dos aspectos mais importantes para se compreender como se dá o desenvolvimento, para Piaget, são os conceitos de estrutura e de adaptação. Têm-se a hipótese de que, assim como existem estruturas específicas para o funcionamento orgânico do corpo, também existiriam estruturas específicas relacionadas com o desenvolvimento psíquico, e apesar de não aparecerem prontas no organismo, justificaria o contraste entre a lógica infantil e a lógica adulta. Sendo assim, o desenvolvimento psíquico é comparável ao crescimento orgânico, uma vez que se orienta para o equilíbrio. (PIAGET, 1999)

A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade. (...) Ora, como já bem mostrou Claparède, uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Ela existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança. Por exemplo, a fome ou a fadiga provocarão a procura do alimento ou do repouso. (...) A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração. (PIAGET, 1999, p. 16)

Em seu livro *Seis estudos de Psicologia* (1999), Piaget destaca seis estágios do desenvolvimento, sendo eles: durante o período de lactância (até por volta de um ano e meio a dois anos), aparece o estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários, o estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções e o estágio da inteligência senso-motora ou prática; de dois a sete anos, surge o estágio da inteligência intuitiva; de sete a doze anos tem-se o estágio das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais; por fim, na adolescência atinge-se o estágio das operações intelectuais abstratas, da formação de personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade. (PIAGET, 1999, p. 15)

4 | PSICOLOGIA: A CIÊNCIA COM UM LONGO PASSADO E UMA HISTÓRIA RECENTE

A partir das reflexões dos dois autores, pode-se concluir que o conhecimento é adquirido, isto é, o ser humano não nasce pronto com ideias inatas. Para Piaget, em se tratando da Psicologia do Desenvolvimento, o processo evolutivo humano se dá através de um mecanismo que tem como base as condições de origem biológica (estruturas), que são ativadas pela ação e interação com o meio. Ao nascer, o indivíduo recebe como herança uma série de estruturas biológicas que irão predispor o surgimento das estruturas mentais. “Nascemos capazes de aprender, mas não sabendo nada, não conhecendo nada”. (ROUSSEAU, 1979, p. 34). No processo de interação pode haver desajustes no meio, que rompem com o estado de equilíbrio do organismo, eliciando esforços para que a adaptação se restabeleça. O processo de “equilibração” pode ser definido como um mecanismo de organização de estruturas cognitivas em um sistema coerente que visa levar o indivíduo à construção de uma forma de adaptação da realidade. “Dessa forma, a ação da criança sobre o meio produz conhecimento funcional cada vez mais complexo, por criar, constantemente, novas combinações ou novos esquemas.” (PALANGANA, 1998, p. 14)

Durante sua obra, Rousseau disserta sobre muitos cuidados com Emílio que se encaixam como exemplos dessa teoria do equilíbrio de Piaget: em vários momentos, o autor mostra a importância de expor a criança às diversas situações, como banhá-la em águas quentes e frias, para que não seja sensível às temperaturas, ou acostamá-

la à claridade e à escuridão, para que não se assuste com a primeira, nem tenha medo da segunda.

Mas nossos filhos, amolecidos antes de nascerem pela moleza dos pais e das mães, trazem, vindo ao mundo, um temperamento já corrompido que cumpre não expor desde logo a todas as provas por que devem passar para restabelecê-lo. (ROUSSEAU, 1979, p. 32)

Isto é, Rousseau propõe que a criança passe pelo processo de desequilíbrio, uma vez que isso fará com que ela desenvolva mecanismos de adaptação, aprendendo a lidar com as situações. “Se o preço da vida aumenta até a idade de a tornar útil, não será loucura poupar alguns males na infância, multiplicando-os na idade da razão?”. (ROUSSEAU, 1979, p. 21)

Eis outro ponto em que os autores se convergem: Piaget afirma que a inteligência aparece muito antes da linguagem, ou seja, “bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais (da linguagem interiorizada)” (PIAGET, 1999, p. 19), e Rousseau disserta que “a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições” (ROUSSEAU, 1979, p. 35). Piaget apresenta o conceito de inteligência prática, que está relacionada à manipulação de objetos baseados em percepções e movimentos organizados em “esquemas de ação”. Ele verificou que crianças, por volta dos dezoito meses podem, por exemplo, pegar uma vareta para puxar um objeto que se encontra distante, ou que uma criança que tem por volta de um ano, pode puxar a cobertura ou o suporte em que determinado objeto está colocado. Isso acontece porque o bebê passa de uma fase mais “mecanicista”, isto é, regida por reflexos, para uma fase mais “interessada”.

O bebê não se contenta mais em reproduzir os movimentos e gestos que conduziram a um efeito interessante, mas os varia intencionalmente para estudar os resultados destas variações, entregando-se as verdadeiras explorações ou “experiências para ver”. (...) É assim que, na presença de um novo objeto ver-se-á o bebê incorporá-lo sucessivamente a cada um de seus esquemas de ação (agitar, esfregar ou balançar o objeto), como se se tratasse de compreendê-lo através do uso. (PIAGET, 1999, p. 20)

Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como um elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo. (PIAGET, 1999, p. 21)

Rousseau, por sua vez, em Emílio (1979), atenta para a necessidade de que se deixe a criança explorar os objetos, além de já se ter a noção de que a criança ainda não interpreta esses objetos como coisas independentes, e que esse é um processo progressivo de dissociação do eu.

(...) como ela só presta atenção a suas sensações, basta primeiramente mostrar-lhe bem distintamente a ligação dessas sensações com os objetos que as provocam. Ela quer meter a mão em tudo, tudo manejar: não contrarieis essa inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário. Assim é que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar de seu tamanho, de sua forma e de todas as suas qualidades sensíveis, a olhando, apalpando, ouvindo e principalmente comparando a vista ao tato, estimando pelo olhar a sensação que provocariam em seus dedos. É somente pelo movimento que sabemos que há coisas que não são nós; e é somente pelo nosso próprio movimento que adquirimos a ideia da extensão. É por não ter essa ideia que a criança estende indiferentemente a mão para apanhar o objeto que se acha perto dela ou a cem passos. (ROUSSEAU, 1979, p. 37)

Ademais, ainda com relação aos objetos, e a respeito da socialização da criança, Piaget (1999) mostra que, de início, os sentimentos ou estados afetivos (agradável/desagradável, prazer/dor, sucesso/insucesso) permanecem muito tempo ligados às ações do próprio sujeito, no caso, a criança, não delimitando o que poderia ser atribuído ao mundo exterior. Contudo, progressivamente, a criança cria a compreensão de objetos concebidos como exteriores ao eu, referindo-se, primordialmente, à mãe.

De uma parte, encontramos uma estreita correlação com a construção do objeto, a consciência do “eu” começando a se afirmar como polo interior da realidade, em oposição ao polo externo objetivo; mas, de outra parte, os objetos concebidos, em analogia a esse “eu”, como ativos, vivos e conscientes. E isto acontece, em especial, com esses objetos, excepcionalmente imprevistos e interessantes, que são as pessoas. Tal é o começo das simpatias e antipatias que vão se desenvolver tão amplamente no curso do período seguinte. (PIAGET, 1999, p. 24)

Em Emílio (1979), Rousseau atribuirá essa compreensão do mundo externo para a criança, e sua conseqüente inserção nele, às constantes necessidades e curiosidades da criança, isto é, “a criança sente suas necessidades e, não podendo satisfazê-las, implora o auxílio de outrem com gritos; se tem fome ou sede, chora; se sente muito frio ou muito calor, chora”. (ROUSSEAU, 1979, p. 38) Sendo assim, quando a criança chora, procura-se satisfazê-la. “Desses choros que imaginamos tão pouco dignos de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca: forja-se o primeiro elo dessa grande cadeia de que é formada a ordem social”. (ROUSSEAU, 1979, p. 38)

Os primeiros choros das crianças são solicitações: se não tomamos cuidado, logo se tornam ordens; começam pedindo assistência, acabam fazendo-se servir. Assim, de sua própria fraqueza, de que provém inicialmente o sentimento de sua dependência, nasce a seguir a ideia de império, de domínio; mas essa ideia sendo menos provocada por suas necessidades do que por nossos serviços, começam-se a perceber os efeitos morais cuja causa imediata não está na natureza; e vê-se desde já por que, desde a primeira infância, importa descobrir a intenção secreta que dita o gesto ou o grito. (ROUSSEAU, 1979, p. 39)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, todas as ciências evoluíram da filosofia, a partir da aplicação de métodos científicos a questões filosóficas. Em algumas universidades, inclusive, departamentos de psicologia nasceram como divisões do departamento de filosofia, sobretudo nos Estados Unidos. O final do século XIX foi palco do crescimento da nova ciência da psicologia e do estabelecimento de uma metodologia científica para o estudo da mente, ademais, suas práticas de observação e experimentação produziram um novo acervo de teorias. Ou seja, por mais que muitas ideias tenham surgido do estudo introspectivo da mente ou de relatos subjetivos por parte do pesquisador, elas deram base para que um estudo objetivo da mente e do comportamento pudessem se desenvolver.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Editora Massangana, 2010.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 1998.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

POSTER, M. **Teoria Crítica da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1979.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação**. 3 ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Difel, 1979.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA COM FOCO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE – CTS

Data de aceite: 31/01/2020

Luis Alexandre Lemos Costa

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
luisalexandre@unifap.br

Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães

Instituto Federal de Educação do Amapá – IFAP
luciana.guimaraes@ifap.edu.br

Mauro Guterres Barbosa

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
mbarbosa1977@gmail.com

RESUMO: O presente artigo se propõe a investigar pesquisas e propostas de formação continuada de professores de Ciências e Biologia abordando a perspectiva CTS. Para a realização deste estudo foi feito um levantamento de Dissertações (mestrado acadêmico e profissional) e Teses (DTs) no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD-CAPES), no período de 2013 a 2017. As palavras-chave utilizadas para a busca foram: “formação continuada”; “Biologia” e “CTS”, tendo como área de concentração Ensino de Ciências e Matemática. A seleção preliminar foi realizada através da análise de títulos apresentados e selecionados 49 trabalhos entre teses e dissertações. Após a leitura dos resumos das publicações com análise das

pesquisas/propostas foram produzidos quadros e uma tabela de acordo com as categorias que emergiram (BARDIN, 1977) além de dados referentes aos autores, Instituições de Ensino Superior e ano de publicação. Como resultados foram observados diversas propostas de formação continuada que não restringiam a cursos, e oficinas, passando por utilização de TICs no Ensino, Experiências em Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP), Pesquisas colaborativas, Grupos Colaborativos Interdisciplinares, Mobilização de saberes docentes, Experiências do PIBID, PARFOR, entre outros. Conclui-se que existe um leque de possibilidades para a formação em Ciências e Biologia a partir de um enfoque CTS e que essas possibilidades de formação se constituem como campo fértil de pesquisa para a área do Ensino de Ciências e Matemática e Educação de modo geral.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; CTS; Ensino de Ciências.

1 | INTRODUÇÃO

Para Silva e Bastos (2012), na sociedade na qual vivemos a valorização do conhecimento científico é cada vez maior. Portanto, um dos obstáculos contemporâneos para a Educação em Ciências diz respeito à construção

de conhecimentos que participem da elaboração de uma proposta crítica para a formação de cidadãos. Dessa forma, é importante que a formação profissional de professores seja pautada na discussão de conhecimentos científicos no intuito de se garantir a qualidade do Ensino de Ciências.

De acordo com Nascimento (2015), a formação profissional docente tem sido constantemente debatida nas últimas décadas. Os governos têm se questionado quanto à qualidade do ensino oferecido nas escolas já que se utilizam dos indicadores disponibilizados pelas avaliações de larga escala (nacionais e internacionais) para a Educação Básica demonstrando que o ensino ofertado encontra-se aquém das expectativas previstas. Sendo assim, as competências dos docentes acabam sendo questionadas e este insucesso escolar pode gerar uma espécie de ‘culpabilização’ apenas dos professores que, nesta perspectiva, deixam de atender às exigências da sociedade.

Como resposta a este quadro, as políticas de formação de professores têm buscado possibilitar aos docentes uma formação com características mais consistentes no intuito de atender às demandas sociais, haja vista que, as inovações tecnológicas e a propagação do conhecimento são elementos inerentes à sociedade atual. Destaca-se assim que os programas de formação devem procurar inserir os professores nas atuais discussões teóricas e práticas, que possibilitem uma efetiva participação dos mesmos em mudanças no âmbito escolar, educativo e na social (PIMENTA, 2007).

Para Cachapuz *et al.*, (2011), o conceito de Alfabetização Científica, bastante utilizado atualmente, tem uma origem que percorre os anos finais da década de 1950, Entretanto, não podemos negar que apenas nas últimas décadas foi que o termo adquiriu relevância entre investigadores e pesquisadores encarregados de elaborar as propostas curriculares de formação de professores de ciências (BYBEE, 1977; DEBOER, 2000).

Segundo Bybee, é a expressão de um amplo movimento educativo que se reconhece e se mobiliza atrás do símbolo da “alfabetização científica”, mas que acarreta, ao mesmo tempo, o perigo de uma ambiguidade que permite a cada pessoa atribuir-lhes significados distintos, e explica as dificuldades em conseguir um consenso sobre como e para onde direcionar a sua aplicação (CACHAPUZ *et al.*, 2011, p.19).

Sasseron e Carvalho (2011) fazem uma revisão bastante cuidadosa sobre o termo Alfabetização Científica e Tecnológica – ACT, e para tanto trazem contribuições das línguas espanhola, francesa e americana. Apesar de as traduções divergirem ligeiramente de acordo com os termos de cada idioma, as autoras identificaram que a alfabetização científica seria uma abordagem para o ensino de ciências na qual são identificadas as mesmas preocupações que guiam o planejamento desse

ensino para a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio ambiente. As autoras também sugerem a formação de um ‘corpus’ ou ‘cultura’ na qual noções, ideias e conceitos científicos são elementos para comunicação e discussão em ciência, o que seria um verdadeiro processo de ‘enculturação’.

Fourez (2003) destaca em seu artigo ‘Crise no Ensino de Ciências’, que os profissionais que atuam no ensino de Ciências são acometidos por duas situações. A primeira diz respeito à crise da escola e que os mesmos precisam criar suas próprias estratégias para lidar com esta crise tendo em vista a desvalorização do seu fazer docente. A segunda fala sobre a necessidade de enfrentamento de questões inerentes aos professores de Ciências, pois lhes é solicitado que apresentem aos jovens que sentido prático permeia o estudo das ciências na atualidade. Ainda destaca-se que a formação nas licenciaturas era mais voltada para o projeto de torna-los cientistas ou técnicos em ciências do que educadores em ciências propriamente ditos.

Ao investigar pesquisas realizadas por diversos autores, Santos (2008) aponta que, a partir da década de 70, já existia no Brasil a preocupação dos professores de ciências em inserir no currículo dessas disciplinas temas relacionados com as implicações sociais da ciência. Já na década de 90, o Ministério a Educação organizou, em Brasília, a ‘Conferência Internacional Sobre o Ensino de Ciências para o século XXI: ACT – Alfabetização em Ciência e Tecnologia’. Nela, várias pesquisas foram apresentadas dando ênfase ao movimento internacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) envolvendo a Educação em Ciências.

O termo CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade – corresponde ao estudo das relações e inter-relações estabelecidas entre esses elementos, caracterizando desta forma, uma área de pesquisa voltada tanto para a investigação em nível acadêmico como para a elaboração de políticas públicas direcionadas para a educação científica. Que se postula em novas correntes de investigação como: Filosofia da Ciência e Sociologia da Ciência. Também pode caracterizar-se como elemento de reivindicação populacional na possibilidade de atingir uma participação mais crítica e democrática em decisões que envolvam Ciência e Tecnologia em um determinado contexto. Portanto, o enfoque CTS visa compreender os aspectos sociais relacionados ao desenvolvimento científico e tecnológico, ponderando sobre os benefícios e possíveis consequências ambientais e sociais que possa vir a causar (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2009).

Sendo assim, o objetivo deste artigo foi investigar pesquisas e propostas de formação continuada de professores de Ciências e Biologia abordando a perspectiva CTS.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Pesquisadores em ensino de Ciências como Watts (1997) e Iglesia (1997), tem apontado a necessidade de se considerar a formação de professores, pois destacam, dentre as ações a serem empreendidas, a principal seria ajudar estes docentes a conhecer suas próprias crenças e valores sobre o enfoque CTS, no intuito de promover uma compreensão mais condizente com a realidade sobre as mesmas. Já autores como Freitas e Villani (2002) observam que a formação docente em ciências configura-se como um desafio sem limites e destacam que a formação continuada tem sido encarada como uma ação de remediação para as lacunas provenientes da formação inicial destes docentes.

De acordo com Monteiro, Gouvêia e Sanchez (2010), a necessidade de contextualizar os aspectos epistemológicos e históricos da Ciência e Tecnologia nas práticas pedagógicas dos docentes é destacada por autores como Angotti e Auth (2001), pois, nesta perspectiva, os mesmos salientam a importância da formação continuada destes profissionais que atuam na educação básica (nível fundamental e médio), além de práticas colaborativas que propiciem maior envolvimento e desafio dos mesmos.

Mas, como em nosso país este tipo de formação está longe de ser uma realidade, de maneira sistemática, o desafio está em, inicialmente, conseguir envolver os professores em atividades que enfocam essas questões para, paulatinamente, comprometê-los. O desafio é envolver/comprometer os professores em atividades colaborativas, para inquietá-los e desafiá-los em suas concepções de ciência, de “ser professor” e em suas limitações nos conteúdos e nas metodologias. (ANGOTTI; AUTH, 2001, p.23).

Além de ser um processo de atualização das discussões teóricas mais atuais, a formação continuada de professores é, acima de tudo, a busca de momentos de reflexão sobre a ação pedagógica, no intuito de desenvolver melhorias no processo educativo (VILARINHO; SANDE, 2003). Uma vez que a área do conhecimento que aborda as ciências é em sua essência bastante mutável e dinâmica, o intercâmbio de experiências e a contextualização do conhecimento difundido devem estar relacionadas ao cotidiano do exercício da atividade profissional docente num processo de ação-reflexão-ação contínuo (BONZANINI; BASTOS, 2009). Então faz-se necessário que haja articulação entre os saberes desenvolvidos no campo da pesquisa acadêmica e os que estão presentes no fazer pedagógico e prático da sala de aula (SELLES, 2000; SOARES, 2007).

Em dada perspectiva, Ciência e Tecnologia podem ser consideradas interdependentes, possuindo, entretanto, especificidades próprias. Autores como Bazzo (1998), Chalmers (1993, 1994), Freire (2007) e Freire-Maia (1998), destacam pontos de vista distintos que a ciência pode assumir e, desta forma, para

caracterizá-la, as suas várias concepções e possibilidades devem ser consideradas. Como exemplo, temos a ciência como produção de conhecimento. A tecnologia, no entanto, se apresentaria como o conjunto de princípios e conhecimentos científicos empregados no planejamento, construção e manejo de um dado equipamento em um tipo específico de atividade, enquanto técnica estaria posta como a maneira ou habilidade de lidar com cada tipo de tecnologia na realização de determinada ação.

No Brasil, o número de instituições que tem linha de pesquisa voltada para o enfoque CTS é bastante reduzido, o que inviabiliza o acesso da maioria dos professores a esse tipo de trabalho. Autores como Pinheiro, Silva e Bazzo (2007, p.81) analisam este fato como “a formação disciplinar ser um problema que não condiz com a necessidade interdisciplinar do enfoque CTS”. Dentro de uma perspectiva interdisciplinar não está ocorrendo a formação nem de docentes nem de alunos, o que acaba tornando os objetivos do enfoque CTS muito mais complexos, pois exigem muito mais reflexão antes da ação.

É necessário que sejam dados, de imediato, subsídios para que os professores, dos diversos níveis, possam refletir sobre os conhecimentos que utilizam no seu fazer docente, assim como acerca do processo de ensino e aprendizagem desses conhecimentos. Além disso, não se pode esquecer que as mudanças também necessitam de uma formação continuada para os docentes, pois não bastam reformular as propostas curriculares das licenciaturas (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007).

Propostas inovadoras e as concepções interiorizadas das mesmas de forma espontânea podem deixar o docente dividido, pois não consegue estabelecer vínculos com seus saberes experienciais. Pacca e Villani (1996) comungam do mesmo princípio e corroboram que os professores em exercício resistem às mudanças, pois suas práticas docentes são permeadas por teorias, valores e crenças pessoais implícitos, os quais se apresentam como inadequados à sua prática no contexto escolar.

É imperioso que os programas de desenvolvimento profissional de docentes em serviço sejam organizados. “Isso equivale a dizer que reformas educacionais não dependem somente dos docentes, é preciso que todas as instâncias educacionais se unam: governos, escola, funcionários e professores em prol da mesma causa” (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007, p.81).

3 | MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa pautou-se em um levantamento bibliográfico e análise documental de teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD-CAPES). Foram utilizados os recursos disponíveis na página do BTD - CAPES

para selecionar os trabalhos. Como palavras-chave foram inseridos os seguintes termos: “Formação continuada”; “Biologia” e “CTS”. E como filtro adicional foi selecionada a área de concentração “Ensino de Ciências e Matemática”. O recorte temporal foi de 2013 a 2017, resultando assim em: 150 teses, 297 dissertações (Mestrado Acadêmico) e 318 dissertações (Mestrado Profissional). O recorte temporal iniciou em 2013 devido a possibilidade de aplicação dos filtros, pois no período anterior a 2013 não existe essa possibilidade ficando todas as publicações na mesma categoria.

Os resultados foram analisados um a um para confirmar se o conteúdo dos trabalhos versava ou se relacionava diretamente com os termos utilizados para a busca. Após a análise preliminar, foram selecionados 49 trabalhos: 16 teses, 23 dissertações de Mestrado Acadêmico e 10 dissertações de Mestrado Profissional (Tabela 01). A partir daí, foi empregado o método de análise de conteúdo de Bardin (1979) para categorizar as propostas de formação continuada presentes nos trabalhos. Foram elaborados quadros e tabelas com a indicação das temáticas dos trabalhos, autores, Instituições de Ensino Superior (IES) a qual se vinculava o estudo e ano de publicação, assim como a quantificação dos trabalhos por IES.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta as Teses, identificando o tipo de proposta de formação, o autor, a IES na qual o trabalho foi apresentado e o ano de publicação. As propostas de formação ou de pesquisa em formação foram: Grupos de estudo, Experiências do PIBID, Projetos Colaborativos, Análise de saberes docentes, Estudos de caso, Pesquisa colaborativa, Análise de propostas pedagógicas de cursos de Pós-graduação em Ensino de Ciências (EC), Mobilização de saberes docentes em sala de aula, Processo formativo em Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP), cursos de extensão em Educação Ambiental e Cursos de Formação Continuada propriamente ditos.

Tipo de proposta	Autor	IES	Ano
Grupo de estudo: questões sociocientíficas, planejamento coletivo e sequências didáticas	BORTOLETO, A.	UNESP – Bauru	2013
PIBID – Ciências Biológicas: Ensino por investigação e formação de professores reflexivos	OLIVEIRA, A. L.	Universidade Estadual de Maringá	2013
Projeto Colaborativo: Apresentação e discussão de atividades práticas como estratégia formativa	LABARCE, E. C.	UNESP – Bauru	2014
Curso de Formação continuada vinculado à secretaria de Educação de SP: acompanhamento e análise	SOUZA, D. C.	UNESP – Bauru	2014
Saberes dos professores do anos iniciais sobre EC: conversa e análise de sua própria prática.	PIZARRO, M. V.	UNESP – Bauru	2014

Estudo de caso com professoras dos anos iniciais: Pesquisa identificando limites e possibilidades para o EC.	MORAES, F. V.	UNESP – Bauru	2014
Trabalho de campo em Educação Ambiental: curso de extensão	BEREZUK, P. A.	Universidade Estadual de Maringá	2015
Análise da proposta pedagógica de um programa de pós-Graduação em EC	GODINHO, J. D.	ULBRA	2015
Pesquisa colaborativa: curso de formação continuada com professores de CN	KOWALSKI, M. L.	Universidade Estadual de Maringá	2015
Aspectos da atividade docente e mobilização de saberes na ação em sala de aula	CAVALCANTI NETO, A. L.	UFRPE	2015
Curso de Formação continuada (Extensão)	LEITE, R. R.	Universidade Cruzeiro do Sul	2016
Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP): Análise do processo formativo	MENDONÇA, T.	UNESP – Bauru	2016
Investigação sobre professores em formação continuada (PIBID)	FUJII, R. A. X.	Universidade Estadual de Maringá	2016
Curso de Formação continuada: Professoras das Séries Iniciais – Acervo didático em aulas de ciências	OJA, A. J.	UNESP – Bauru	2016
PIBID: Teorias implícitas do Ensino e Aprendizagem de professores supervisores	BOHRER, T. R. J.	ULBRA	2016
Análises de propostas curriculares de cursos de formação em Ciências – Entrevistas com professores da área	GOZZI, M. E.	Universidade Estadual de Maringá	2016

Quadro 1: Apresentação das Teses, autores, IES e ano de acordo com as temáticas identificadas.

Fonte: Pesquisa documental

Rosa *et al.* (2003) analisam os programas de formação continuada para os professores em serviço. Nesta análise verifica-se que a perspectiva da investigação-ação parece superar a abordagem oculta usualmente implícita para estes programas. Sobre outra perspectiva, este processo de investigação-ação pode ocorrer através da formação de grupos colaborativos, não existindo diferenças entre especialista e professor na elaboração do conhecimento. A constituição do trabalho se apresenta através de determinadas etapas como: planejamento, ação, observação, reflexão, replanejamento, entre outras, em um modo contínuo ativado pela disponibilidade para a reflexão manifestada por todos os envolvidos. O termo específico é conhecido como espiral autorreflexiva.

O Quadro 2 segue a mesma estrutura do Quadro 1, entretanto, ele está focado nas dissertações de Programas de Mestrado Acadêmico. As principais propostas identificadas foram: utilização das TICs no Ensino de Ciências, concepções dos professores das séries iniciais sobre o Ensino de Ciências, saberes experienciais, utilização de questões sócio-científicas por Pequenos Grupos de Pesquisa, Saberes

docentes, experiências do PIBID, Grupo Colaborativo Interdisciplinar, análise de relatos de professores sobre o Ensino de Ciências, projeto Colaborativo, análise de Histórias de Vida, grupos de estudo, contribuições do PARFOR – Ciências Biológicas, Oficinas, Cursos de Extensão e formação continuada.

Tipo de proposta	Autor	IES	Ano
Utilização de TIC – FlexQuest para o ensino de Ciências	VIEIRA, R. S.	UFRPE	2013
Pesquisa: Relação entre formação docente em pedagogia e a concepção dos professores sobre o EC (EF – Séries iniciais)	SILVA, M. M.	UFRPE	2013
Pesquisa: Saberes experienciais dos professores de ciências e Biologia	SANTOS, L. C. M.	Universidade Federal do Sergipe	2013
Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) – Utilização de questões sociocientíficas no EC	SANTOS, P. G. F.	UNESP - Bauru	2013
Saberes docentes: Superação de práticas pedagógicas tradicionais no EC – professores dos anos iniciais	PONTES, S. C.	ULBRA	2014
Estudo de Caso – Professores supervisores do PIBID	NASCIMENTO, W. E.	UNICAMP	2014
Curso de Formação continuada para professores de Biologia da Rede pública	BALLERINI, J. K.	UNESP - Bauru	2014
Curso de Formação continuada – EAD: Paleontologia e Palinologia	NOBRE, S. B.	ULBRA	2014
Oficinas de Formação: Museu de CN da Fundação Zoobotânica do RS	SPADONI, M. S.	ULBRA	2014
Curso de extensão para trabalhar com oficinas pedagógicas	REGINA, V. B.	Universidade Estadual de Maringá	2014
Curso de formação continuada em Educação Ambiental para professores de Ciências EFII (FlexQuest – TIC)	GERMANO, A. R.	UFRPE	2014
Grupo Colaborativo Interdisciplinar (GCI)	ROSA, R. K.	ULBRA	2014
Mini-Curso: Utilização de portal interativo e TICs por professores de CN	MOREIRA, J. M. B.	Universidade Estadual de Maringá	2014
Análise de relatos de professores sobre suas concepções em relação ao EC nas Séries Iniciais	MENEGON, A. P.	UNESP - Bauru	2015
Projeto colaborativo: uso de atividades práticas como estratégia formativa	PEDRO, A.	UNESP - Bauru	2015
Pesquisa através da análise de histórias de vida de professores de Ciências EFII	TEIXEIRA, M. S. S.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2015
Grupo de Estudos: contribuições de um processo de Formação continuada sobre ensino por investigação: Professores de Ciências EFII	LEITE, J. C.	Universidade Estadual de Maringá	2015
Curso de Formação Continuada: Pedagogia Histórica-Crítica (PHC) e sua articulação com o Ensino de Ciências	SANTOS, F. S. S.	UNESP - Bauru	2015
Formação continuada: influencia epistemológica, pedagógica e didática nas escolhas feitas por professores de ciências	MENEZES, A. M.	Universidade Federal de Sergipe	2016

Análise da mobilização de saberes docentes por professores de biologia	ANDRADE, A. S. F.	UFRPE	2016
Curso de Formação Continuada em astronomia	OLIVEIRA, F. A.	UNESP - Bauru	2016
Oficina: Uso de tecnologia 3D na construção de instrumentos didáticos para EC	AGUIAR, L. C. D.	UNESP - Bauru	2016
Contribuições do PARFOR (C. Biológicas) ao saber e fazer docente dos professores participantes	SOUZA, E. S.	UFAM	2016

Quadro 2: Apresentação das dissertações (Mestrado acadêmico), autores, IES e ano de acordo com as temáticas identificadas.

Fonte: Pesquisa documental

A utilização de questões sociocientíficas na formação continuada de professores de Ciências e Biologia surgiu como temática tanto entre as Teses quanto nas dissertações de mestrado acadêmico. Para Azevedo *et al.*, (2015), questões de cunho ético, econômico, ambiental e cultural diretamente relacionadas com Ciência e Tecnologia, podem ser denominadas de *socioscientific issues* – SSI, também conhecidas como Temas ou questões sócio-científicas (SANTOS; MORTIMER, 2009). Ainda de acordo com os autores, estas questões têm se destacado em propostas curriculares com ênfase em CTS, em razão de, além de se constituírem como elemento da ação em ciência, buscam uma formação mais cidadã, através de estudos de tema amplo, como a degradação ambiental, ou de forma mais específica/local, como situação cotidianas que necessitem da aplicação de conhecimentos que envolvam Ciência e Tecnologia.

Apesar da busca no BTD – CAPES ter apresentado um maior número de resultados para as dissertações de mestrado profissional, a maioria delas versava sobre educação matemática, ou de aspectos ligados diretamente à experiência no ensino e aprendizagem de Ciências e/ou Biologia e as falas dos professores, quando mencionadas, não estavam relacionadas com o processo de formação continuada, elas apenas respaldavam algum aspecto que os pesquisadores buscavam compreender através de atividades executadas diretamente junto aos alunos, sejam em nível Fundamental ou Médio.

Desta forma, a análise dos trabalhos selecionados (Mestrado profissional) mostrou que as principais temáticas foram: Utilização do jogo como recurso educacional, Articulações entre PDE – Escola e Formação de professores, TICs na Formação de Professores, Cursos de Formação continuada envolvendo espaços não formais de educação como Museus e Parques Naturais (Quadro 3).

Tipo de proposta	Autor	IES	Ano
Formação Continuada: Modelo de investigação na Escola	AZEVEDO, M. P. S.	Universidade Federal de Pelotas	2013

Utilização do Jogo como recurso educacional por professores Licenciados em Ciências Biológicas	DEALESSANDRI, E. I	PUC - Minas	2013
Articulações entre PDE – ESCOLA e formação de professores em Ciências Naturais	SOUZA, L. M.	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	2014
Formação Continuada de professores em Museus como espaço não formal para a Alfabetização Científica	PENHA, M. C.	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	2014
Análise de atividades formativas desenvolvidas por uma Secretaria Municipal de Educação	SILVA, L. R. F.	Universidade Federal de Pelotas	2014
Curso de Formação Continuada de professores em elaboração de projetos científicos para feiras de ciências	MATOS, A. F.	Fundação Vale do Taquari de Educação para o Desenvolvimento Social	2014
TICs na formação de Professores: revisão de trabalhos publicados no ENPEC	FERNANDES, J. S. L.	Universidade Cruzeiro do Sul	2014
Formação continuada em Educação Ambiental: relação entre escolas e Parques Naturais municipais.	MARQUES, M. L. L.	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	2015
Formação continuada para professores das séries iniciais: Conhecimentos físicos	MOURA, M. B	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás	2015
Formação continuada para professores de Ciências – Museu Diversão com Ciência e Arte. Tema: Luz	RAMOS, M. C.	Universidade Federal de Uberlândia	2016

Quadro 3: Apresentação das dissertações (Mestrado profissional), autores, IES e ano de acordo com as temáticas identificadas.

Fonte: Pesquisa documental

Em estudo sobre questões da formação continuada de professores, Géglío (2006) destaca que os docentes quase sempre criticam os cursos de formação continuada que participam, principalmente pela valorização excessiva de aspectos teóricos. A solicitação dos professores, identificada por este autor, é de que os cursos sejam mais práticos, pois na concepção dos mesmos esta seria sua necessidade maior.

Nesta perspectiva, o autor ainda destaca a importância da interação entre teoria e prática, pois uma não pode ser supervalorizada em detrimento da outra. E sua conclusão leva a crer que os professores conferem mais valor à prática o que os tendência ao pragmatismo, que altera o princípio da ação transformadora da prática docente, no qual a mesma adquire o conceito de: “[...] funcional, que se estabelece pelo fazer imediato [...]” (GÉGLIO, 2006, p. 81).

Ao se realizar uma análise da distribuição do número de Dissertações e

Teses por Instituição de Ensino Superior, percebeu-se que a maioria dos trabalhos estava concentrada em três instituições (duas públicas e uma privada): UNESP – Bauru, Universidade Estadual de Maringá e ULBRA (Tabela 1). Em quarto lugar no ranking aparece a Universidade Federal Rural de Pernambuco com cinco trabalhos, entretanto, a maioria das outras instituições apresentou uma média de três, dois ou apenas um trabalho.

Se extrapolarmos a análise para as regiões geográficas, a região norte aparece em último lugar com apenas um trabalho vinculado à Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Tal resultado pode ser um reflexo dos poucos cursos de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática em funcionamento na região e o pouco interesse dos pesquisadores em estudos sobre o tema formação continuada. Entretanto, como a pesquisa utilizou do filtro “Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática”, isso pode indicar que outros trabalhos já realizados e disponíveis no BTD – CAPES podem estar registradas sobre outro filtro como “Área de concentração: Educação”, por exemplo.

IES	TD	MA	MP	Total
UNESP - Bauru	07	07	0	14
Universidade Estadual de Maringá	05	03	0	08
ULBRA	02	04	0	06
UFRPE	01	04	0	05
IF – Espírito Santo	0	0	03	03
Universidade Federal do Sergipe	0	02	0	02
Universidade Cruzeiro do Sul	01	0	01	02
Universidade Federal de Pelotas	0	0	02	02
Universidade Federal de Uberlândia	0	0	01	01
IF – Goiás	0	0	01	01
Unicamp	0	01	0	01
UFAM	0	01	0	01
PUC – Minas	0	0	01	01
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	0	01	0	01
Fundação Vale do Taquari de educação e Desenvolvimento Social	0	0	01	01
Total	16	23	10	49

Tabela 1: Distribuição das Teses e dissertações por IES

Fonte: Pesquisa documental.

Legenda: TD: Tese de Doutorado; MA: Mestrado Acadêmico; MP: Mestrado profissional

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou que existe uma gama de propostas de formação continuada para professores em Ciências e Biologia que vão além dos cursos tradicionais “pensados e formatados” para a capacitação de professores em exercício. Percebe-se que existe uma grande preocupação para com os processos que envolvem trabalhos colaborativos e interdisciplinares, assim como a valorização dos saberes docentes e utilização de relatos de experiências de vida para compreender e analisar a atuação dos docentes em sala de aula. As pesquisas também destacam uma vertente direcionada para a utilização de TICs e a interação entre as escolas e instituições não formais de educação como alternativa nos processos formativos. Por fim, pesquisas que buscam evidenciar as contribuições de grandes programas de formação como PIBID e PARFOR ganham cada vez mais força e representatividade como pesquisa acadêmica.

Sugere-se que, gradativamente, essa diversidade de propostas de formação venha contribuir com os programas de formação inicial, que são constantemente condenados, por suas falhas e lacunas formativas, para que possam se renovar e garantir que o processo de formação seja alvo contínuo de estudos e reflexões direcionadas para a melhoria das Propostas Curriculares dos cursos de formação de professores em Ciências e Biologia.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, João A.P.; AUTH, Milton A. Ciência e Tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Revista Ciência & Educação**, v.7, n.1, p. 15-27, 2001.

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FIRSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. O enfoque CTS e a formação de professores de ciências: considerações a partir da abordagem de questões sócio científicas. In: GONÇALVES, T. V. O.; MACÊDO, F. C. S.; SOUZA, F. L. (Org.) **Educação em Ciências e Matemática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: UFSC, 1998.

BONZANINI, T.K. BASTOS, F. Formação continuada de professores: algumas reflexões. In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 7, 2009, Florianópolis. **Anais** (CD-ROM, no prelo). Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

BYBEE, R. *Towards an Understanding of Scientific literacy*. In: GRÄBER, W. e BOLTE, C. (Eds.). **Scientific Literacy**. Kiel: IPN, 1997.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. (Org.). **A necessária renovação das Ciências**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHALMERS, A. F. **A Fabricação da ciência**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1994.

CHALMERS, A.F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

DEBOER, G. B. *Scientific literacy: another look at the historical and contemporary meanings and its relationship to Science education reform.* **Journal of Research in Science Teaching**, v. 37. n. 6, p. 582-601, 2000.

FOUREZ, G. **CRISE NO ENSINO DE CIÊNCIAS?** **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 8. n. 2, p. 109-123, 2003

FREIRE, L. I. F. **Pensamento crítico, enfoque educacional CTS e o ensino de química.** 2007. 175 p. **Tese. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica)** - Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREIRE-MAIA, N. **A ciência por dentro.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FREITAS, D.; VILLANI, A. **A formação de professores de Ciências:** um desafio sem limites, 2002.

GÉGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores.** São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

IGLESIA, P. M. Una Revision del Movimiento Educativo Ciencia-Tecnología-Sociedad. **Enseñanza de las Ciencias.** Barcelona, v.15, n.1, p. 51-57, 1997.

MONTEIRO, R.; GOUVÊA, G.; SÁNCHEZ, C. A abordagem CTSA sob a perspectiva dos temas geradores em freire para formação continuada de professores de Ciências: um campo de conflitos simbólicos na região de Angra dos Reis. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3 n 2 p.155-166, Agosto 2010.

NASCIMENTO, S. S. F. **Formação contínua: contributos para a profissionalidade dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental.** 2015. **Tese de doutorado.** Instituto de Investigação e Formação Avançada. Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2015. 352p.

PACCA, J. L. A.; VILLANI, A. Um curso de actualización y câmbios conceptuales em professores de Física. **Enseñanza de las Ciências**, v.14, n.1, pp. 25-33, nov. 1996.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes docentes.** In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 2007.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F; BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio.** **Ciência & Educação.** São Paulo, v. 13, v. 1, p. 71-84, 2007.

ROSA, M. I. F. P.; SENE, I. P.; PARMA, M. QUINTINO, T. C. A. **Formação de professores da área das ciências sob a perspectiva da investigação-ação.** **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.** v. 3. n. 1, 2003.

SANTOS, W. L. P. **Educação Científica Humanística em uma Perspectiva Freireana resgatando a função do Ensino de CTS.** **Alexandria – Revista em Educação em Ciência e Tecnologia.** v.1. n.1, 2008.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F.; **Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações.** **Investigações em Ensino de Ciências.** v.14. n.2, 2009.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica.** **Investigações em Ensino de Ciências.** v.16. n.1, 2011.

SELLES, S.E. **Formação continuada e Desenvolvimento profissional de Professores de ciências.** **Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências**, v.2, n.2, 2000.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria**. v. 5. n.2, 2012.

SOARES, M. As pesquisas nas áreas específicas, influenciando a formação de professores. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Rio de Janeiro: Papirus, 2007

VILARINHO, L.R.G., SANDE, I.C. Formação Continuada de Professores em **Cursos a Distância**: Novas Perspectivas do Processo Ensino-Aprendizagem. In: 1º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância, 2003, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 1, 2003.

WATTS, M. *Event-centred-learning: an approach to teaching science technology and societal issues on two countries*. **International Journal of Science Education**, v.19, n.3, p.341-351, 1997.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES YANOMAMI: UMA EXPERIÊNCIA NO RIO MARAUIÁ

Data de aceite: 31/01/2020

Katrinny Alves de Aguiar

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Professora Formadora do Projeto de Formação de professores Indígenas Pirayawara – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC-AM.

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas.

Nome dado às casas coletivas do povo Yanomami.

RESUMO: O presente artigo traz o relato da experiência realizada junto a 27 professores indígenas da etnia Yanomami, sendo divididos em uma turma de 11 e outra de 16, do rio Marauíá, localizado no município de Santa Isabel do Rio Negro-Amazonas, de formação continuada, onde objetivou-se pensar sobre o funcionamento da escola, principalmente no que tange ao planejamento e regularidade das aulas, trazendo a forma como se foi construído, de forma coletiva, o modelo de planejamento de aulas Yanomami, respeitando as referências

indígenas, sua cultura e costume. Essa experiência foi realizada ao final do segundo semestre de 2015, nos *xapono*¹ Raita e Ixima, através da organização não-governamental Secoya – Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami, mediada pela equipe de educação escolar diferenciada, composta então por 02 assessoras e uma consultora externa. Paralelo a experiência, este ensaio faz uma relação com a legislação vigente sobre Educação Escolar Indígena, trazendo para discussão os desafios apresentados pela educação intercultural, bilíngue e comunitária, onde se tem como fundamento principal o respeito e valorização da cultura do povo ao longo de todo o processo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação intercultural, professores Yanomami, Educação Escolar.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos da formação inicial de professores indígenas, nos deparamos com diversas situações desafiadoras, desde o que é a escola indígena, para que ela serve, que criança / adolescente / jovem está nesse espaço de aprendizagem, até que tipo de professor deve atuar nesses espaços.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - LDBEN 9394/96 assegura aos povos indígenas a educação escolar bilíngue e intercultural, garantindo acesso aos conhecimentos técnicos construídos pela sociedade envolvente, bem como o trabalho com o conhecimento tradicional do povo em que a escola está inserida e de outros povos, como vemos em seu artigo 78:

Art. 78. O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, p. 25).

A partir desse artigo, destacamos também a necessidade da formação continuada, que trabalha com o professor atuante na escola, que já possui, ou deveria possuir, competências e habilidades voltadas para a mediação de conteúdos, trabalhadas ao longo do magistério e/ou licenciatura indígena, e que agora precisa de um espaço que possibilite a discussão e reflexão sobre as questões que se apresentam no trabalho cotidiano, como planejamento de aulas, diários de classe, relatórios, conteúdos escolares e outros, refletindo e pensando sobre as práticas escolares interculturais de forma coletiva.

Este trabalho traz o relato da experiência de uma oficina de formação continuada realizada junto aos professores indígenas Yanomami, intitulada “Organização do Trabalho Escolar”, onde objetivou-se construir coletivamente um modelo de plano de aula, para ser usado como norte pelos docentes Yanomami.

Ao se trabalhar junto aos professores indígenas, em específico, aldeados, nesse caso, os Yanomami, é perceptível a gritante necessidade de um trabalho de acompanhamento mais próximo junto ao corpo docente, de forma a articular coletivamente o fazer escola, ou seja, o funcionamento rotineiro dessa instituição, e entender o que se quer com a mesma, fazendo com que esta esteja conectada com a realidade da aldeia em que está inserida, bem como com o movimento indígena tanto local quanto regional e nacional, almejando também que o modelo escolar implementado se construa de forma endógena, ao invés de ser trazido de fora para dentro.

Partindo disso, entende-se a necessidade de realizar, periodicamente, encontros de formação continuada junto ao professorado Yanomami, trabalhando as questões relativas ao dia-a-dia da sala de aula de forma articulada com o previsto na legislação vigente a respeito da Educação Escolar Indígena.

A Associação de Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – SECOYA atua junto ao povo indígena Yanomami desde 1991, e em 2014 formou, em parceria com a Secretaria do Estado de Educação do Amazonas – SEDUC-AM, vinte e nove professores indígenas a nível de Magistério Intercultural. E, prosseguindo com o trabalho formativo, iniciou a realização de oficinas de formação continuada.

A experiência que trazemos como centro das reflexões do presente artigo, aconteceu no fim do segundo semestre de 2015, em dois *xapono* localizados no rio Marauíá², trabalhando de forma coletiva, bilíngue (português e em seguida a tradução para a língua Yanomami, por um dos professores indígenas), comunitária e intercultural.

SOBRE REALIZAR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM A VIDA NO XAPONO

A oficina realizou-se ao longo de vinte e seus dias no *xapono* Raita e, em seguida, outros vinte e seis dias no *xapono* Ixima. Escolheu-se dividir o grupo de professores em duas aldeias a fim de trabalhar com coletivos menores, de forma a possibilitar um melhor desenvolvimento das atividades, contemplando maior tempo para discussões e traduções.

No primeiro *xapono*, foi necessário esperar 10 dias para dar início às aulas, visto que estava acontecendo um ritual funerário – *Reahu*. Entendemos que é preciso respeitar as questões culturais e comunitárias do povo indígena, pois a escola é o *xapono* e o *xapono* é a escola. Não há uma dissociação entre tais atores sociais, e portanto deve ser respeitado o calendário comunitário vigente.

A temática proposta para o encontro de formação surgira de necessidades apontadas pelos próprios professores Yanomami, em outrora. Com isso, ao final do ritual, iniciou-se a formação apresentando o que se tinha planejado, adequando às necessidades locais, e organizando os dias e horários coletivamente.

O desenvolvimento da formação sustentou-se constantemente em bases da educação popular, articulando momentos de diálogo, conversas, trabalhos em grupos, garantindo que todo o desenrolar da formação se construísse de forma coletiva, democrática e participativa, assumindo a posição de formador popular, partindo do conhecimento e da realidade ali vivenciada, contrapondo a posição daquele docente detentor da fala e do conhecimento, e discente como tábula vazia, fundamentando-se assim nos escritos de Paulo Freire:

O educador, que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, p. 67, 2005).

2 O Rio Marauíá está localizado no município de Santa Isabel do Rio Negro, no Estado do Amazonas.

Buscando trazer o conhecimento de cada um e cada uma para as rodas de aprendizagem, todo momento se construíra em conjunto, com a fala de uma das professoras formadoras, constantemente indagando e mediando para se chegar em um consenso, e a fala de um professor Yanomami, eleito diariamente, para se realizar a tradução da fala, de forma a garantir o real entendimento por todos os participantes, inclusive os que menos compreendem a língua portuguesa.

É importante destacar que constantemente fez-se a relação da temática com alguma questão da vida cotidiana Yanomami, tentando fazer entender as relações existentes entre os variados mundos, e as diversas formas de se organizar alguma atividade, seja ela escolar ou da vida comunitária.

Ao iniciar a abordagem sobre planejamento de aulas, usou-se o exemplo da caça: “Quando queremos caçar, o que precisamos fazer antes de sair?”. Após diversos apontamentos, foi realizada a relação com “Quando vamos dar aula, o que precisamos?”. Assim, foi se pontuando a dificuldade que o professor pode encontrar ao ir para o espaço da escola sem estar preparado, tal qual o caçador ir para a floresta sem ter se organizado previamente.

Foi promovido também um momento de socialização das práticas docentes, a fim de que conhecêssemos como as aulas acontecem em cada *xapono*, e como cada professor trabalha com sua turma. Feito isso, foi possível perceber a lógica das aulas, a sequência das ações, e as similaridades entre si, de forma que estas foram anotadas em cartolina, para que todos pudessem visualizar os itens que cada um relatara, chegando assim ao consenso do que cada um desenvolve em sua aula, e do que é importante e portanto deveria ser uma prática de todos. Destaca-se aqui que tais conclusões foram estabelecidas pelo grupo e mediadas pelas professoras formadoras presentes.

Com essa discussão, elencando o que é de fato necessário pensar antes de se iniciar a aula, chegou-se a um modelo de plano de aula Yanomami, com os itens indispensáveis para se planejar, sendo eles:

Pãxo ahe -> Exi Tëha -> Wetinaha të Tamopë -> Matohi pë -> Wapamotima -> Xitomamotima
--

5

Tabela 01: Sequência de itens do planejamento de aulas Yanomami

Utilizou-se as palavras da língua nativa para assim se ter maior sentido e estar conectado diretamente com a cultura, traduzindo também conceitos, e não somente palavras, como vemos a seguir:

- Pãxo ahe (lê-se *pancho arre*): Embalagem Yanomami, feita quando se tem alguma animal abatido pela caça, forte o suficiente para carregar todas as partes do animal a ser transportado até o *xapono*. A ideia defendida é que este é o local onde tudo se é colocado, assim como o planejamento, que deve conter tudo o que será realizado em sala de aula. Nesse sentido tal palavra em Yanomami traduz o conceito de planejamento e de título do plano.
- Exi Têha (lê-se *êchi têrra*): Tradução literal das palavras por que/porque/porquê/porquê. Significando assim que se faz necessário ter uma justificativa para se trabalhar com sua turma determinadas temáticas, pois tudo que a escola trabalha deve ter serventia na vida cotidiana do *xapono*, dentro e fora deste.
- Wetinaha të tamopë (lê-se *uetínarra tê tamôpê*): Expressão Yanomami que significa como se fazer algo ou alguma coisa. Traduz o conceito de metodologia, onde deve-se pensar em como se fará a aula, quais caminhos esta seguirá, quais momentos serão contemplados, se haverá atividade perto do rio, no pátio do *xapono*, no campo, ou alguma pessoa externa será convidada – algum Agente Indígena de Saúde, Pajé, Cacique, Técnico de saúde, entre outros.
- Matohi Pê (lê-se *matôrrri pê*): Tradução literal de materiais, significando que é necessário então, após pensar sobre como será feita a aula, elencar e separar os materiais a serem utilizados ao longo da aula, para que o desenvolvimento desta não seja prejudicado.
- Wapamotima (lê-se *uapamotíma*): Palavra criada pelos Yanomami para traduzir o significado de se realizar uma atividade sobre o conteúdo que se foi trabalhado, podendo esta ser um exercício no caderno, ou ainda um jogo, ou uma pesquisa.
- Xitomamotima (lê-se *chitomamotíma*): Palavra criada pelos Yanomami para traduzir o significado de avaliação, onde se faz necessário verificar se o estudante está aprendendo e compreendo o exposto, ou se o mesmo precisa de um auxílio maior, uma nova explicação, para se compreender o conteúdo.

Com esse exercício, de trabalhar com as palavras na língua Yanomami, buscou-se muita mais que as palavras da língua portuguesa (L2) fossem traduzidas para a língua materna (L1), e sim que o grupo de professores indígenas ali presentes entendessem os conceitos por detrás das palavras, e assim interiorizasse e refletisse tal qual uma escola Yanomami, construída – física e filosoficamente - pelos próprios indígenas, e não somente com as ferramentas ocidentais.

É importante dizer que a instituição escola nesses *xapono*, no referido momento (2015) estava passando por diversas dificuldades – falta de material escolar, não pagamento de salários de professores, estrutura física inadequada para aulas,

dentre outros – e, portanto não havia uma constância nas aulas, além de que muitas escolas estavam inativas há um significativo espaço de tempo.

Partindo disso, e após a construção coletiva do modelo de plano de aula, foi trabalhada a prática docente, realizando momentos de planejamento das futuras aulas que os professores realizariam, elaborando assim aulas para cada turma, e elencando que temáticas eram necessárias para cada grupo escolar, de forma a confeccionar planos para as temáticas de alfabetização na língua materna, letramento em língua portuguesa, matemática, ciências naturais (trabalhando inclusive questões relacionadas à saúde humana), entre outros.

No momento da prática docente, foi possível utilizar diversas dinâmicas de trabalho, onde em um primeiro momento cada professor elaborou um plano de aula, de forma individual, para a turma que leciona; em seguida, dividiu-se o coletivo em pequenos grupos, de acordo com a turma que o educador é responsável – *Horearëwë*, *Upraarëwë*, *Rërëarëwë*³ - possibilitando o trabalho conjunto e colaborativo entre professores de diferentes *xapono*; a posteriori realizou-se o trabalho de planejar aulas de diferentes temáticas, tais como: alfabetização na língua yanomami, depois ensino da língua portuguesa, matemática e ciências.

É importante ressaltar que com essa atividade foram desenvolvidas e socializadas cerca de dez planos de aula (que variavam com o tempo de duração de um à quatro dias), por professor, garantindo material para ser utilizado logo após o encontro de formação, no momento em que fosse retomada as aulas em suas respectivas escolas.

Sem dúvida, muitos desafios foram apresentados ao longo dos encontros formativos, desde a estrutura escolar até a dinâmica dos dias de trabalho, principalmente pelo fato de a formação estar acontecendo dentro das comunidades.

Durante as duas formações – no *Raita* e depois no *Ixima* – foi preciso reorganizar o calendário: na primeira adiou-se o início, na segunda interrompeu-se por alguns dias, pois haviam rituais acontecendo (naquela um ritual funerário e nesta um ritual para troca de materiais utilitários com visitantes de outra aldeia).

O trabalho com poucos instrumentos de pesquisa se apresenta como um desafio, mostrando a importância do máximo planejamento e preparação anterior, visto que no *xapono* há poucos livros disponíveis para os professores (e quase nenhum para os estudantes), e não há energia elétrica que possa ligar os computadores e assim

3 Os Yanomami, do rio Marauíá e Demini, nomearam suas turmas escolares de forma diferenciada, adotando nomes da língua materna para diferenciar em três grandes grupos de ensino: *Horearëwë* (lê-se *rorearëuê*) significa aquele que engatinha, portanto é a turma para os iniciantes no sistema escolar, sendo assim alfabetizados na língua materna; *Upraarëwë* (lê-se *upraarëwê*) significa aquele que levanta, sendo a turma destinada para os que já se encontram alfabetizados na língua materna e começam a estudar a língua portuguesa também; *Rërëarëwë* (lê-se *rêrëarëuê* – com o primeiro r de forma tremida tal qual o r do meio da palavra), significa aquele que corre, sendo a turma dos considerados avançados, e estudam majoritariamente a língua portuguesa. Esses grupos são equivalentes ao Ensino Fundamental 1.

acessarmos materiais digitais. Portanto, vale ressaltar a importância de se iniciar a formação com cada momento planejado de forma extremamente detalhada, ainda que se tenha flexibilidade e que estejam previstos momentos de construção coletiva, tal como Libâneo afirma:

O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões [...]. Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados (LIBÂNEO, 2001, p. 123).

Nota-se assim, que se faz necessário ter, antecipadamente, a previsão do resultado que se quer com o encontro a ser realizado, a fim, principalmente, de possibilitar que sejam levados aos espaços das formações, acervo de pesquisa para os professores indígenas, além de facilitar nos momentos de tomadas de decisão sobre as atividades diárias do encontro formativo. Ainda que deva considerar a realidade vivenciada, não se pode realizar um trabalho sem objetivo, ou ainda, incompleto, que não leve resultados palpáveis e significativos para a comunidade em questão.

A formação, assim como a escola, não pode deixar de se adequar à vida cotidiana, haja vista que o espaço é uno, e a comunidade é um todo, e portanto deve considerar possíveis imprevistos que podem acontecer. Dito isso, destaca-se outras paralisações inesperadas ao longo da formação: a) Quando um morador esteve muito doente, precisando realizar rituais de cura constantemente: em respeito ao sofrimento dos moradores e ao ritual paralisou-se a formação até a melhora deste; b) Presença de quantidade significativa de animais de caça – porco do mato – nas proximidades do xapono: durante aula, percebeu-se a aproximação dos animais, e portanto muitos professores se deslocaram para caçá-los, garantindo assim o alimento de vários dias para a comunidade. Não pode-se promover a aula em detrimento das necessidades básicas; c) Auxílio para carregar animal abatido – anta: necessitou-se do auxílio de professores para buscar a carne da anta que fora abatida, e portanto paralisou-se a formação, pois é preciso entender as necessidades comunitárias.

Assim como esses, alguns outros momentos apresentaram-se como desafios para o desenvolvimento da formação, nos fazendo perceber a necessidade de saber lidar com as adversidades das atividades em um espaço comunitário, e se respeitar o ambiente em que está inserido. Contudo, valendo-se do que se tinha planejado para o resultado a ser alcançado, todos os momentos que precisaram ser replanejados coletivamente, o foram sem prejudicar o objetivo maior – que os professores compreendessem a importância de se organizar a escola, bem como suas aulas, antecipadamente, para que assim se consiga proporcionar melhores

ambientes de aprendizagens para os estudantes das escolas indígenas.

É importante destacar o aproveitamento dos professores Yanomami, onde puderam compartilhar suas experiências pedagógicas, discutir sobre a qualidade social de suas escolas e refletirem sobre o funcionamento das mesmas, e sobre a elaboração de suas aulas, bem como conteúdos que são adequados para cada fase de aprendizagem.

Nessa construção colaborativa, pôde-se discutir sobre o trabalho em sala de aula com mais de vinte professores Yanomami, buscando assim uma linha em comum enquanto povo indígena, na direção da efetivação de uma escola endógena que representa e esteja ao lado dos interesses do movimento ali vivenciado, respeitando as especificidades de cada *xapono* e trabalhando em prol de um objetivo comum – da defesa dos direitos do povo Yanomami.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho junto as escolas do povo Yanomami, nesse caso, do rio Marauaiá, apresentou um significativo número de desafios a serem superados e contornados ao longo de sua prática. Não se pode cair na tentação de imaginar que o trabalho dentro desta realidade será tal qual o trabalho na área urbana, ou ainda, tal qual o trabalho com outro povo indígena (ainda que seja um povo também aldeado).

É preciso compreender a especificidade desse povo nessa localidade, que tem como pano de fundo também, entrelaçado em suas vidas, as relações com variadas organizações não-governamentais, governamentais, pesquisadoras e pesquisadores, e o próprio contato constante com a área urbana (na cidade de Santa Isabel do rio Negro- Estado do Amazonas).

Sem dúvidas, muitas são as dificuldades enfrentadas, visto que é uma realidade completamente diferente da que os profissionais de educação da área urbana estão acostumados a vivenciar. No entanto, é preciso apreender que não se trata de uma realidade pior ou melhor, apenas diferente, com suas especificidades enquanto povo indígena e enquanto seres humanos moradores da floresta amazônica. Por isso é preciso fazer o chamado à descolonização de nossas mentes e aceitar as variadas formas de se constituir a vida humana, respeitando-as e trabalhando democraticamente.

Feito isso, com a mente aberta para compreensão do outro, é possível desenvolver o trabalho mais próximo possível do que está referenciado nas bases legais sobre a educação escolar indígena e sobre a formação do professor indígena, de forma comunitária, bilíngue, intercultural, e democrática; garantindo a participação ativa e qualificada dos professores indígenas em formação, na condução de todo o seu processo formativo.

O resultado de um trabalho que baseia-se na tríade comunitário-bilíngue-intercultural, constantemente será positivo, garantindo uma escola de fato indígena, com sua rotina, seu significado, sua real importância, seu espaço indígena, deixando para trás o pensamento – e a prática – de se levar a escola ocidental, da população não-indígena, para as aldeias, tribos, comunidades, *xapono*, onde não havia diálogo, conexão, ou mesmo reconhecimento, por parte da escola, da riqueza cultural indígena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 199.

_____. **Referenciais para formação de professores indígenas**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

A PARÁFRASE NO DISCURSO RELIGIOSO MIDIÁTICO

Data de aceite: 31/01/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Giovanna Moraes Ferreira
Letícia Jovelina Storto
Débora Cristina Machado Cornélio
Heitor Messias Reimão de Melo
Fernando Sabchuk Moreira
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Cury Corrêa
Andreza de Souza Fernandes
Monica Soares
Vanessa Cristina Scaringi

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As paráfrases se constituem em reformulações de enunciados anteriormente ditos, que não alteram o significado semântico da elocução. Portanto, elas retomam algo já proferido, com uma mudança enunciativa. São vários os seus tipos: expansivas, sintetizadoras, paralelas, adjacentes, não adjacentes, autoiniciadas, heteroiniciadas e etc. Todas contribuem para manter a fala mais clara e compreensiva.

Neste trabalho são analisadas as paráfrases formuladas em discursos religiosos

proferidos pelos pastores Silas Malafaia, Valdemiro Santiago e Edir Macedo, tendo como aporte teórico estudos da Linguística Textual e da Análise da Conversação.

São analisados os tipos, as funções, a recorrência e os efeitos de sentidos desse elemento linguístico de grande uso, principalmente, na língua falada, buscando entender seu uso.

Através do método *empírico-indutivo* (MARCUSCHI, 2006; GALEMBECK, 1999 apud STORTO, 2015) e da abordagem *qualitativa e descritiva* (GRESSLER, 2003; TRIVIÑOS, 1987 apud STORTO, 2015), busca-se analisar as pregações que foram produzidas em situações reais de interação com os fiéis, avaliando as paráfrases mediante sua significação no discurso.

Primeiramente, são apresentados neste trabalho estudos da língua falada e seus processos de construção enumerados por Castilho (1998), o conceito de paráfrase, os materiais utilizados na pesquisa, a metodologia e por fim, a análise.

A LÍNGUA FALADA E SEUS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO

Na sociedade, há inúmeros meios de se expressar e manter relações com o outro, colocando em evidência as representações sociais de cada contexto. Nesse sentido, a língua falada se revela um rico instrumento de exteriorização dessas representações. Convém dizer o que caracteriza esse instrumento, para então partir para uma análise mais específica de um de vários de seus elementos. De acordo com Marcuschi (2005, p. 71), a

Língua falada é toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes.

Como coloca o autor, a língua falada é produção linguística característica do ato dialogal, realizada em uma situação livre e dentro de um contexto específico. A fala se constitui, portanto, como um modo de produzir textos ou discursos reais, e possui “[...] estratégias típicas do ponto de vista da formulação” (MARCUSCHI, 2005, p. 70-71). Como aponta Heine (2012), a fala não se constitui apenas do código linguístico, porque possui estratégias a ele específicas, como as hesitações, interrupções, correções, processamento textual, repetições, digressões, os meneios da cabeça etc, ou seja, elementos particulares do texto dialogal.

Uma característica importante de se salientar é a do planejamento discursivo. Rodrigues (1999) explica que na interação, um tópico conversacional é desenvolvido pelos interlocutores, e eles conversam sobre um tema estabelecido *a priori*, mantendo a conversa sempre em torno desse assunto ou tema, “condição indispensável para a coerência do produto da conversação, isto é, do texto conversacional” (RODRIGUEZ, 1999, p. 20). No entanto, a autora salienta que

em termos gerais, a língua falada apresenta uma tendência para o não-planejamento, ou, ainda, com base nas ideias de OCHS, a língua falada é planejada localmente, isto é, constitui uma atividade administrada passo a passo. (RODRIGUES, 1999, p. 20)

Ou seja, no texto conversacional, a interação é que encaminha o tema, de forma a administrá-lo de acordo com essa interação. Os interlocutores têm o que dizer, mas o desenvolvimento do tema no ato conversacional depende do trabalho que fazem juntos, na medida em que a conversa se realiza.

Outra característica especial da língua falada é a que Castilho (2004, apud Heine, 2012) diz, ao explicar que nela, locutor e interlocutor assumem co-autoria do texto, o que mostra que o texto se constrói por meio da interação estabelecida entre eles. O locutor e o interlocutor alternam seus papéis, criando o texto conversacional, de uma determinada situação comunicativa.

Castilho (1998, apud Galembeck, 2010, p. 49-60) inúmera três processos de construção da língua falada: a construção por ativação, por reativação e desativação. Na construção por ativação efetiva-se a organização e a construção fonológica do enunciado, contendo o tópico conversacional, unidades discursivas e marcadores conversacionais. Na construção por reativação, o locutor volta ao que disse, reformulando conteúdos do enunciado, e faz uso de repetições, paráfrases e correções. Já na construção por desativação, o locutor faz rupturas no que diz, suspende, temporariamente, a construção do tópico em andamento, com elementos como o truncamento de palavras, parênteses, pausas e digressões (ligados à sequência tópica).

O foco deste trabalho são as paráfrases, – elementos linguísticos muito utilizados na língua falada – que se encontram no processo de construção por reativação, em que o locutor volta ao já dito e reformula seu enunciado, contribuindo para o entendimento e compreensão de seu discurso.

A PARÁFRASE

De acordo com Galembeck e Takao (2001), paráfrase é o nome dado a reformulações de enunciados, quando mantido o mesmo significado do anterior. Estabelece uma “relação de equivalência semântica” (HILGERT, 1997) entre dois enunciados, pois conserva o seu sentido, absorve sua significação e reproduz certo texto com outras palavras, ou seja, com ordem e escolha sintática diferentes.

As paráfrases, como retomada textual, são produzidas no curso da fala, remetendo a algo anteriormente dito, o que, segundo Hilgert (2006), modifica parcial ou totalmente os enunciados, já que dão um tratamento linguístico-discursivo a segmentos já instalados no texto, tendo como característica um “*escopo retrospectivo*”.

Portanto, as paráfrases contribuem para determinado fim, seja para explicar melhor determinado assunto ou exemplificá-lo, sem uma mudança semântica. O significado da elocução permanece inalterado, o que muda é a maneira como ele é exposto, como ele é trazido à tona (GALEMBECK; TAKAO, 2001).

Segundo Galembeck e Storto (2013), há diversos tipos de paráfrase e a definição ora se dá por quem produz a paráfrase, ora pela sua localidade em um texto, e ainda por seu caráter, sua essência, o que ela traz em si.

De acordo com os autores, com relação à paráfrase que se dá por quem a produz, há quatro tipos: 1) a que o falante faz uso de paráfrase em seu próprio discurso, a autoparáfrase; 2) a que o interlocutor, ou seja, o receptor da mensagem parafraseia o que o outro disse, a heteroparáfrase; 3) a paráfrase relacionada a quem a desencadeia, sendo o próprio eu quem a produz, a autoiniciada; e a paráfrase desencadeada pelo interlocutor, no entanto produzida por outro, a heteroiniciada.

Quanto à localidade da paráfrase, há: paráfrase adjacente e paráfrase não adjacente. A paráfrase adjacente constitui-se naquela que é elaborada logo depois do enunciado matriz, não demora muito para ser feita. Já a paráfrase não adjacente, é aquela elaborada um pouco mais a frente, mais distante do enunciado matriz.

E por último, em relação a seu caráter, sua essência, Galembeck e Storto (2013) expõem vários tipos de paráfrases, definidas de acordo com o que ela traz em si, o que ela faz em um texto. São elas: a paráfrase expansiva, quando um enunciado é reformulado com um caráter mais complexo, mais detalhado e/ou mais longo; a paráfrase paralela, que traz em seu bojo a mesma dimensão textual do enunciado matriz; e a paráfrase sintetizadora, que resume, sintetiza o enunciado matriz, deixando-o mais enxuto.

MÉTODOS E MATERIAIS

Este trabalho tem como abordagem, o método *empírico-indutivo* (MARCUSCHI, 2006; GALEMBECK, 1999 apud STORTO, 2015, p. 39), pois parte de materiais obtidos em situações reais de interação verbal para fazer a análise.

A partir da análise dos tipos e da recorrência das paráfrases nos discursos religiosos selecionados, é considerada no estudo, também, a abordagem *qualitativa e descritiva* (GRESSLER, 2003; TRIVIÑOS, 1987 apud STORTO, 2015, p.39), porque visa a demonstrar a função e o efeito de sentido das paráfrases proferidas, não apenas a sua presença de forma estatística.

São analisadas as paráfrases, ou seja, um dos elementos constitutivos do processo de construção por reativação da língua falada, em pregações religiosas dos pastores Silas Malafaia, Valdemiro Santiago e Edir Macedo, expressivos nomes do discurso religioso televisivo.

ANÁLISE DO CORPUS: PARÁFRASES NO DISCURSO RELIGIOSO

Deve-se observar de início que como os discursos religiosos selecionados para o corpus não apresentam muita interação entre os pastores e os fiéis, já que se trata de interação assimétrica, não foram encontradas, conseqüentemente, paráfrases do tipo heteroparáfrases e heteroiniciadas, já que esses tipos de paráfrases requerem certa interação, por serem produzidas ou iniciadas pelo “outro”, ou seja, pelo interlocutor. Portanto, quanto ao tipo relacionado a quem as produz, é observada a predominância das autoparáfrases autoiniciadas.

Nas análises, os enunciados matrizes são marcados pela letra **M**, enquanto os enunciados parafrásticos são marcados pela letra **P**, facilitando assim, a compreensão das estratégias de reformulação, no caso, as paráfrases produzidas pelos pastores

já referidos anteriormente.

Quanto às paráfrases adjacentes, Hilgert aponta (2006, p. 284) que geralmente

[...] consistem na definição de um termo, conceitualmente mais adequado ao contexto; na substituição de um termo de uso comum por outro de uso especializado ou vice-versa; na desambiguação de um termo potencialmente polissêmico [...].

Nas autoparáfrases adjacentes expansivas encontradas no *corpus*, percebe-se uma tentativa de explicação do já tido a partir de uma ideia já formulada, muitas vezes, com palavras mais rebuscadas. Logo, nesse contexto, o locutor faz uso de paráfrases para deixar o conteúdo de seu discurso mais claro e compreensível, como em (1):

(1)

M: *é que você tá confundindo riqueza com prosperidade...*

P: *a Bíblia diz que as riquezas do homem não consiste no bem que ele possui...*

Neste excerto, o pastor, ao dizer que quem vive no pecado não prosperará, faz uma observação retórica, jogando um possível questionamento que os locutores fariam: “pastor o senhor não leva a mal não eu discordo... há con-tro-vér-sias... eu conheço gente vivendo muito bem... prosperamente e é o maior pecador cachorrão safado”. Depois explica que a prosperidade não é na área financeira, portanto, os fiéis não devem confundir riqueza com prosperidade.

Na pregação de Valdemiro Santiago, intitulada “amor aos irmãos e ódio ao mundo”, ele discorre sobre o amor que as pessoas devem ter em relação a todas as outras, inclusive às pessoas que se apresentam como inimigos. Por meio do uso de uma autoparáfrase adjacente expansiva, o pastor explica melhor sua fala, pois escolhe termos mais diretos, que podem tocar mais os interlocutores, mediante o termo “assassino”. Portanto, através dessa escolha sintática, ao parafrasear o já tido, ele tenta convencer o interlocutor dessa obrigação do amor ao próximo, já que se assim não o for, ele pode ser igualado a um assassino. Veja-se em (2):

(2)

M: *... odiar é tão grave quanto matar...*

P: *odiar... é TÃO grave quanto matar então quem odeia é assassino*

Na pregação de Edir Macedo, intitulada “Santo Culto 900 horas”, ele discorre sobre a obediência. Em uma determinada parte de seu discurso, o pastor narra um caso de uma pessoa que realizava ações que, segundo ele, não são aprovadas por Jesus, como ver material pornô, manter a televisão ligada, usar drogas etc, o que se

constitui em fatos que revelam a tentativa de entrada do Diabo na casa do fiel. Com isso, o pastor reforça a ideia de que praticar tais atos não reflete a permanência de Jesus no lar dos fiéis. Assim, o falante faz uso de uma metáfora em sua paráfrase para deixar claro para os interlocutores a ideia que defende. Veja, em (3)

(3)

era o Diabo...

M: *o Diabo querendo entrar...*

P: *o Diabo... forçando a porta pra entrar...*

As paráfrases adjacentes sintetizadoras revelam uma tentativa de simplificação do enunciado já formulado, a partir de palavras que resumem toda uma ideia. Os pregadores formulam uma frase, e logo usam de um determinado termo para resumir a ideia que desejam passar, escolhendo termos mais genéricos.

Em (4), o pastor define o termo “pecado”, quando traz um termo um pouco mais rebuscado: “transgredir”. Logo em seguida, mediante uma autoparáfrase adjacente sintetizadora, usa o verbo “desobedecer”, facilitando a compreensão com um termo mais recorrente na fala popular.

(4)

que é o pecado?... errar o alvo...

M: *... trans::gredir a Lei de Deus...*

P: *... de::sobedecer à Deus...*

Em (5), Valdemiro Santiago resume tudo o que disse, em uma única palavra que abarca toda a significação dos termos citados anteriormente. A partir dos termos “arrepentimento, conversão e transformação”, ele simplifica seu enunciado nos vocábulos “ser batizado”.

(5)

M: *... se se arrepender... se se converter... se for TRANSFORMADO ou seja...*

P: *se for batizado no amor de Deus*

Nas paráfrases adjacentes paralelas, percebe-se uma reiteração do já dito, por meio de uma mesma dimensão textual, o que quase as aproximam de uma repetição. Pode-se observar que são produzidas no intuito de reforçar a ideia defendida pelo locutor. Veja-se em (6) e (7):

(6)

você deve amar quem não gosta de você...

M: *que estorva a sua vida*

P: *que atrapalha a sua vida*

Ao pregar o amor ao próximo, o pastor salienta a ideia de amar não somente quem faz o bem para as pessoas, mas também quem “estorva”, “atrapalha”. O pastor faz uso de sinônimos para esclarecer sua fala, como ocorre, igualmente, em (7). O falante diz que o Espírito Santo toca nos corações dos fiéis que estão fazendo algo para a glória dele, usando verbos sinônimos para destacar essa certeza que profere.

(7)

M: *ele CONFIRMA no nosso espírito...*

P: *ele TESTIFICA... no nosso espírito...*

Como bem aponta Hilgert (2006, p. 284), a paráfrase não-adjacente “[...] concorre para a coesão tópica e, ao mesmo tempo em que interrompe uma evolução dispersiva e até desviante do tópico, a este assegura um desdobramento coerente”, ou seja, sendo uma volta ao tópico já enunciado, mantém a continuidade do assunto. Essas paráfrases são aquelas localizadas um pouco mais a frente do enunciado matriz, diferentemente das adjacentes, que são proferidas logo depois dele.

Em relação às paráfrases não-adjacentes expansivas, o *corpus* revela uma preocupação em voltar ao já dito, como meio de reforçar e salientar a ideia proferida. Elas conservam o andamento do tópico enunciado, pois retomam algo dito antes, depois de certa fuga desse tópico, criando nos interlocutores a ideia de um discurso bem estruturado, pois os enunciados trabalham junto para um tema final.

Ao falar sobre a questão do pecado (excerto 8), o pastor mostra que não é só por meio de ações que ele se configura, pois nasce na cabeça. Através de uma autoparáfrase não-adjacente expansiva, e de um gesto (apontar para a cabeça), o pastor reforça essa ideia, de que não é na ação que o pecado nasce e se concebe, mas já no pensamento da ação, na manifestação de desejos inconscientes.

(8)

M: *o pecado nasce aqui ((aponta a cabeça))...*

(...)

P: *aqui na mente que se concebe...*

No próximo exemplo, o locutor expande sua ideia por meio de mais adjetivos para expressar seu desejo em relação aos seus interlocutores. Com isso, cria uma imagem de generosidade e amor, pedindo a Deus, não apenas mãos prósperas para os fiéis, mas mãos abençoadas, consagradas e produtivas.

(9)

M: *(que) estas mãos sejam PRÓSPERAS meu pai*

(...)

P: *eu peço que estas mãos sejam limpas prósperas... consagradas... produtivas... abençoadas...*

As paráfrases não adjacentes sintetizadoras apresentam um caráter esclarecedor e simplificador do enunciado matriz, pois trazem em seu bojo textualizações mais curtas, isso por meio de escolhas sintáticas muito parecidas, no entanto, em posições diferentes.

Em (10), o locutor faz uso de uma autoparáfrase não adjacente sintetizadora para reforçar a ideia que ele defende a respeito de que *todo* homem é pecador. Quase se configura em uma repetição, que se traduz em se reforçar, reiterar a ideia que o pastor formula. No entanto, como na reformulação ele usa diferentes escolhas sintáticas, tem-se a paráfrase.

(9)

“como por um homem... entrou... a morte no mundo... e assim... pela morte o pecado... ela passou a TODOS os homens... por isso... que todos... pecaram”...

M: *a prova que todo homem é pecador... é porque todo homem sofre... sente dor... e morre...*

(...)

P: *como todo homem so::fre... sente dor::... e mo::re... é a prova... do pecado...*

Em (11) ao explicar que o termo “guerra santa” é mal empregado porque Deus é amor, o pastor faz uso da autoparáfrase não adjacente sintetizadora para reforçar o que defende – ser conversa fiada.

(10)

M: *essa história aí de guerra santa... guerra em nome de Deus isso é conversa fiada...*

(...)

P: *tem guerra santa não... isso é conversa...*

Nas paráfrases não adjacentes paralelas, notam-se características bem parecidas às paráfrases adjacentes paralelas: ser quase uma repetição. Com termos bem parecidos, elas mantêm a mesma dimensão textual, reiterando o que o locutor defende. Ao formulá-las, o pastor deixa mais claro o que diz, sustenta através de outras palavras, a mesma ideia. Em (12), nota-se como ele assegura para os interlocutores o quão generoso Deus fica se fizerem o que lhe agrada:

(11)

M: *agrada à Deus e você vai ter tudo o que você quer...*

(...)

P: *agrada à Deus e você vai ter tudo eu garanto a você...*

Já em (13), o pastor reforça a ideia de que andava apenas em bons caminhos, reiterando a concepção de sempre ter sido obediente à palavra de Deus.

(12)

M: *eu procurava andar... certinho direitinho... cumprindo os meus deveres...*

(...)

P: *eu... procurava obedecer fazer de acordo como mandava o figurino..*

De forma geral, as três pregações analisadas apresentam uma maior recorrência de autoparáfrases adjacentes paralelas, seguidas de autoparáfrases adjacentes expansivas. Portanto, é possível observar que em suas pregações, os pastores proferem com mais frequência paráfrases adjacentes, ou seja, paráfrases proferidas logo após o enunciado matriz, paráfrases paralelas, que reformulam o já dito em uma mesma dimensão textual, geralmente, mediante uso de sinônimos, e expansivas, usadas para explicar e reiterar o já dito através de um enunciado mais elaborado, de maior dimensão textual. Observe no quadro abaixo a recorrência dos tipos de paráfrases encontradas no *corpus* analisado:

Tipos de paráfrases	Recorrência
Autoparáfrase, autoiniciada, adjacente e expansiva	13
Autoparáfrase, autoiniciada, adjacente e paralela	20
Autoparáfrase, autoiniciada, adjacente e sintetizadora	11
Autoparáfrase, autoiniciada, não-adjacente e expansiva	10
Autoparáfrase, autoiniciada, não-adjacente e paralela	7
Autoparáfrase, autoiniciada, não-adjacente e sintetizadora	6

O uso recorrente de paráfrases adjacentes revela o intuito de deixar a pregação mais clara e compreensível, já que logo após o enunciado matriz, elas já são produzidas. Como explica Hilgert (2006, p. 284), as paráfrases adjacentes “[...] na maior parte de suas ocorrências realizam a aproximação lexical no processo de escolha do termo mais adequado para os propósitos comunicativos do falante”, tornando, como já dito, a fala mais inteligível e acessível ao interlocutor. O falante

tenta ao máximo se fazer compreendido e faz uso das paráfrases adjacentes para atingir tal objetivo.

A recorrência das paráfrases adjacentes paralelas apresenta no *corpus* quase que uma repetição, pois são produzidas por meio de sinônimos e pouca mudança lexical. Como mostra Hilgert (2008, p. 297), que as denomina, também, de paráfrases simétricas, “[...] verifica-se uma gradativa aproximação lexical por meio de sucessivos deslocamentos semânticos da matriz para a paráfrase [...]”, ou seja, usa-se um léxico muito parecido com o da matriz em sua produção. Ainda segundo o autor, a paráfrase paralela “responde a uma necessidade de adequação vocabular ou de precisão terminológica” (HILGERT, 2008, p. 298).

As paráfrases adjacentes expansivas, o segundo tipo de paráfrase mais recorrente no *corpus*, revelam a preocupação do locutor de manter o enunciado melhor explicado, exemplificado e definido. Segundo o autor supracitado, o falante faz uso das paráfrases expansivas quando sente necessidade de definir melhor um termo ou expressão. Portanto, elas apontam um caráter didático nas pregações selecionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar esse recurso linguístico muito recorrente na língua falada – a paráfrase – e mostrou que, em geral, elas propiciam um desenvolvimento mais claro do texto conversacional, já que explicam melhor um enunciado, reiteram e reforçam algo já dito.

A análise mostrou que os tipos de paráfrases mais usados nas pregações escolhidas para análise foram as autoparáfrases adjacentes paralelas e as autoparáfrases adjacentes expansivas, revelando o intuito de os pastores sempre buscarem reforçar o que dizem, mediante explicações, definições e usos de palavras sinônimas, facilitando a compreensão dos fiéis para, provavelmente, persuadi-los sobre o que eles defendem e pregam.

As reformulações parafrásticas se revelam importantes na medida em que reiteram o que está sendo dito, proporcionando não apenas uma melhor compreensão, mas de certa forma facilitando a memorização do conteúdo dos discursos proferidos.

Espera-se, com esse trabalho, contribuir com as pesquisas relacionadas ao estudo do discurso religioso e suas estratégias de formulação e organização textual, ao usar a paráfrase como recurso esclarecedor, enfatizador, explicativo e definidor.

REFERÊNCIAS

GALEMBECK, Paulo de Tarso; STORTO, Letícia Jovelina. Paráfrases em conversações digitais: marcas da oralidade em interações midiáticas por computador. Domínios de Linguagem, Uberlândia,

v. 7, n. 2. jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 30 maio. 2016.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; TAKAO, Márcia Reiko. A paráfrase em aulas para os ensinos médio e superior. *Soletras*, São Gonçalo (RJ), Ano I, nº 1, jan. /jun. 2001. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras>>. Acesso em: 30 maio. 2016.

GALEMBECK, P. T.. Processos de construção de textos falados e escritos. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. XIV, p. 49-60, 2010. ***como fazer referência desse texto, prof?***

HEINE, Lícia Maria Bahia. Aspectos da língua falada. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, Vitória, v.6, n.7, p.196-216, 2012.

HILGERT, José Gaston. A paráfrase na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. In: Ingedore V. G. Koch. (Org.). *A gramática do português falado*. 1ed. Campinas: Unicamp / Fapesp, 1997, v. 6, p. 131-147.

HILGERT, José Gaston. Parafraseamento. In: Jubran, Clélia Cândida Abreu Spinardi; Koch, Ingedore Gruenfeld Villaça. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. 1ed.Campinas - SP: Editora Unicamp, 2006, v. I, p. 275-299.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: _____. *Fala e Escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. v. 1. p. 57-84.

PRETI, Dino (Org). *Língua falada e língua escrita*. In: RODRIGUES, Ângela Cecília Souza. *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Projeto Nurc/SP, 1999. p. 13-32.

STORTO, Letícia Jovelina. *Discurso Religioso Midiático: argumentação e língua falada em pregações evangélicas*. 2015. 332. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

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 7, 98, 120, 121, 122, 123, 145, 148, 230, 250, 314, 315, 322, 325, 332
Annona muricata L 92, 93, 99
Aprendizagem docente 27
Arborização escolar 92, 100
Atenção integral à saúde 73
Atendimento educacional especializado 1, 2, 4, 6, 33, 84, 85, 86, 87, 90

C

Conocimiento científico 8, 9
Cotidiano escolar 27, 31, 35, 36, 37, 42, 46, 281
Cristianismo 165, 166
Cultura escolar 38, 39, 40, 41, 46, 49, 50, 147

D

Deficiência intelectual 1, 3, 4, 175
Design-based research 51, 52, 59
Design cognitivo 51, 53, 54, 55, 56, 58
Didáctica de la Biología 8, 10
Divulgação científica 143, 145, 146, 148, 299

E

Educação de jovens e adultos 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126
Educação do campo 102, 104, 105, 106, 107, 110, 111
Ensino de química 156, 164, 325
Ensino médio 44, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 118, 119, 156, 157, 158, 159, 164, 210, 212, 213, 218, 220, 225, 226, 231, 249, 301, 302, 303, 325
Escola parque 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59
Escola pública estadual 38
Espaço não escolar 145, 148
Espaços culturais 38
Êxodo rural 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112
Extremo oeste catarinense 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112

F

Formação continuada 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 128, 129, 135, 142, 143, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 231, 297, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 347
Formação de professores 37, 83, 86, 129, 130, 131, 134, 135, 143, 145, 147, 164, 191, 194, 198, 218, 242, 247, 249, 251, 252, 253, 314, 316, 318, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 335

H

Historia de las Ciencias 8

I

Idade média 132, 165, 166, 167, 168

Inclusão 1, 48, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 113, 114, 121, 125, 130, 131, 143, 147, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 233, 234, 235, 240, 241, 253, 262, 263, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 297, 298, 299

Inclusão escolar 82, 84, 85, 86, 87, 113, 174, 176, 177, 185, 233, 234, 235, 241, 263, 283, 284, 285, 297, 299

J

Jogo 1, 3, 4, 5, 6, 115, 119, 220, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 321, 322, 331

L

Legislação 68, 86, 88, 106, 113, 114, 123, 179, 192, 246, 252, 327, 328

Letramento científico 145, 148

M

Matemática 1, 7, 219, 236, 238, 250, 254, 302, 313, 318, 321, 323, 324, 332

Metodologia experimental 156, 159

Museu virtual 51, 54, 56, 57, 58

P

Pensamiento científico 8

Pequenos querubins 92, 94, 98, 99, 100, 101

Política pública de saúde 73

Políticas educacionais 37, 82, 282

População LGBTQI+ 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80

Prática pedagógica 27, 31, 34, 36, 39, 47, 129, 134, 231, 241, 273

Práticas culturais 38, 48

S

Sociocultural 77, 102, 103, 104, 111, 131, 195, 253

Soluções 4, 35, 45, 52, 55, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 202, 206, 208, 216, 223, 262, 270

T

Tese 102, 103, 105, 106, 112, 143, 144, 176, 186, 200, 218, 253, 263, 323, 325, 346

 **Atena**
Editora

2 0 2 0