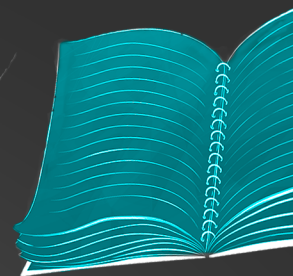


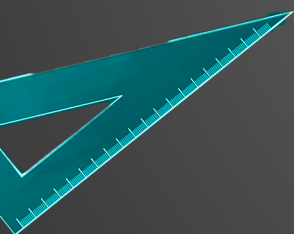
Atena
Editora
Ano 2020

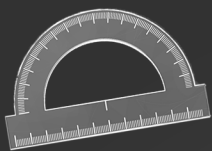


AS FACES DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS NA DIVERSIDADE ESCOLAR



OTAINAN DA SILVA MATOS
CLEIA SILVA PINTO COSTA
ANDRÉIA VAZ CUNHA DE SOUSA
JOSÉ ANTONIO MORAES COSTA
ROSYENE CONCEIÇÃO SOARES CUTRIM
(ORGANIZADORES)





Atena
Editora

Ano 2020

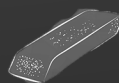
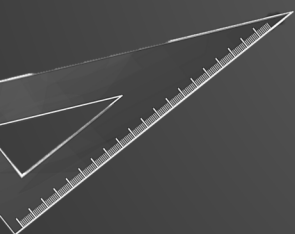


AS FACES DA EDUCAÇÃO:

DIALOGOS NA DIVERSIDADE ESCOLAR



OTAINAN DA SILVA MATOS
CLEIA SILVA PINTO COSTA
ANDRÉIA VAZ CUNHA DE SOUSA
JOSÉ ANTONIO MORAES COSTA
ROSYENE CONCEIÇÃO SOARES CUTRIM
(ORGANIZADORES)



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos 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, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
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. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

As faces da educação: diálogos na diversidade escolar

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Otainan da Silva Matos... [et al.].

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

F138 As faces da educação [recurso eletrônico] : diálogos na diversidade escolar / Organizadores Otainan da Silva Matos... [et al.]. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.
205 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-346-0 (PDF)

ISBN 978-65-5706-345-3 (Brochura)

DOI 10.22533/at.ed.460200209

1. Educação. 2. Diversidade escolar. 3. Prática de ensino.
I. Matos, Otainan da Silva. II. Costa, José Antonio Moraes. III. Costa, Cleia Silva Pinto. IV. Souza, Andréia Vaz Cunha de. V. Cutrim, Rosylene Conceição Soares.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br


Ano 2020

PREFÁCIO

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

Sinto-me lisonjeado em poder registrar breves impressões sobre este livro. Ele foi concebido, a partir dos esforços dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pertencente ao Centro de Ciências Sociais- (CCSo) da Universidade Federal do Maranhão – (UFMA), esforços esses semelhantes ao poema de Tecendo a Manhã. Idealizou-se esta obra com a tessitura de várias manhãs, dias, noites e madrugadas de muito estudos, aulas, leituras escritos e reescritos, para que se pudesse chegar ao título proposto pelos autores e coautores do mesmo “***As faces da Educação: diálogos na diversidade escolar***”. Tendo como organizadores Otainan da Silva Matos, Celia Silva Pinto Costa, Andréa Vaz Cunha de Sousa, José Antonio Moraes Costa e Rosyene Conceição Soares Cutrim.

Trata-se de uma obra que reúne, em um conjunto de dezesseis capítulos, cuidadosamente, trabalhos elaborados pelos pós-graduandos sob o olhar dos seus respectivos orientadores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. Eles foram produzidos a partir das pesquisas oriundas de suas inquietações, que se transformaram em suas obras primas: a dissertação. Desvelam-se em seus escritos, as tendências atuais dos debates e das pesquisas acadêmicas no âmbito do mestrado profissional, desenvolvidas pelo PPGEEB¹, no campo da educação e as suas diversas faces: “*Filosofia para Crianças, Construção da identidade profissional e docente, relações étnico-raciais, tecnologias, Gênero, Formação inicial e continuada, Educação Inclusiva e Prática Pedagógica.*” Diante disso, se faz mister avultar que essas diversas faces dos escritos educacionais, composto neste livro em tela, nos levam para outros campos/aspectos da educação: a infância, a educação infantil, a

¹ Criado em 2015, o Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica é o segundo da UFMA e é o primeiro da área da educação no Maranhão. O Programa está composto atualmente por vinte e três docentes de diferentes áreas curriculares que compõem a Educação Básica. O Objetivo do Curso é formar profissionais para desenvolverem saberes, competências e habilidades específicas nas áreas do ensino da Educação Básica, levando em conta a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias educacionais. O profissional formado deverá ter como foco a gestão de ensino, a pesquisa, visando a proposição de inovações e aperfeiçoamentos dos conhecimentos e tecnologias educacionais para a solução de problemas do ensino na Educação Básica. Fonte: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1381 acesso em Maio de (2020).

leitura, a alfabetização, o ensino de línguas portuguesa e inglesa, a educação física, as deficiências visual e intelectual, a identidade de gênero e, por fim, a pesquisa nas suas diversas facetas, desenvolvidas pelos seus escritores.

Nesse contexto, importa destacar que os textos desta obra, instigam os leitores à reflexão, dispendo à sua leitura crítica, algumas possibilidades interpretativas sobre importantes questões pertinentes à educação básica.

Parabéns pela iniciativa em tornar públicos os estudos do PPGEEB com a produção deste livro!

Sucesso!

São Luís- MA, maio de 2020

José Carlos de Melo

REFERENCIA

MELO NETO, João Cabral de. Obra completa: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira).

APRESENTAÇÃO

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

A construção de diversas análises sobre a educação é o que conduz o desenrolar dessa apresentação. Esse assunto que tanto permeia à sociedade, emerge da necessidade de mudanças significativas em nosso país. Diante desse cenário, a presente obra, **“As faces da Educação: diálogos na diversidade escolar”**, corrobora estritamente para as mais diversas áreas da educação escolar como, Filosofia, Pedagogia, Geografia, Tecnologia, Educação Física, Artes, Identidade de Gênero, Biologia, Português, Inglês, Sociologia, todas essas, em seus sentidos mais simbólicos e integrantes.

Esta obra origina-se da colaboração de estudantes de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), que tem como propósito, estudar as condutas dos formadores de opiniões, investigar os espaços escolares e suas mais variadas formas de ensinar e aprender, entre aluno e professor, coordenador e gestor e todas as relações que ajudam na construção da educação. Nesse sentido, os mestrandos e seus respectivos orientadores concordam com a elaboração deste trabalho, visto que ele servirá de arcabouço teórico para estudantes, docentes, gestores, coordenadores e para aqueles que se interessam por leituras e estudos vinculados às diversas faces da educação.

Com isso, a construção dos capítulos se deram da seguinte forma:

- **Filosofia para Crianças:** a concepção de infância e o sentido do adulto em miniatura – Ms. Otainan da Silva Matos; Ms. Kátia Regina dos Santos Castro e Dr. José Carlos de Melo.

- **A Constituição da Identidade Profissional de Alfabetizadores:** narrativas de docentes integrantes do grupo de estudo e pesquisa “O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental” – Ms. Cleia Silva Pinto Costa; Ms. Rosiara Costa Soares e Dr^a. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

- **A Identidade Profissional Docente e o Ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa** – Ms. Cláudia Cristina Cólins Pereira; Rakell Ainy Freitas Luz e Dr^a Marize Barros Rocha Aranha.

- **Relações Étnico-Raciais e Infância:** valorização das diferenças e prevenção de preconceitos na educação infantil – Ms. Lucileide Martins Borges Ferreira; Luanda Martins Campos e Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes.

- **A Formação da Identidade Docente na Perspectiva da Interculturalidade** – Ms. Luanda Martins Campos; Ms. Mírian Ferreira da Silva Borgea e Dr^a Viviane Moura da

Rocha.

- **Práticas Pedagógicas Interculturais:** relato de experiência na disciplina de Educação Física – Ms. Ludmilla Silva Gonçalves e Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana.

- **O Ser e o estar Formador/a na Escola:** um dilema para o/a Coordenador/a Pedagógico/a – Ms. Alexandrina Colins Martins e Dr^a Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

- **A Formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** um relato de experiência na turma do 2º ano de uma escola da rede pública municipal de Paço do Lumiar- Maranhão - Ms. Andréia Vaz Cunha de Sousa; Ms. Érica Patrícia Marques de Araújo e Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos.

- **Construção de Saberes no Mestrado Profissional e Formação Docente em Gêneros e Sexualidades** – Ms. Rosyene Conceição Soares Cutrim e Dr^a Sirlene Mota Pinheiro.

- **A Gangue como Sintoma de Falência do Modelo Capitalista** – Ms. Daulinda Santos Muniz e Dr^a Elisa Maria dos Anjos.

- **Do Sul ao Norte:** um diálogo sobre a formação inicial de professores de Geografia – Ms. Yuri Barros Lobo da Silva; Ms. Jucileide Melonio Pereira e Dr^a Maria José Albuquerque Santos.

- **A Educação Inclusiva e a Deficiência Intelectual:** desafios curriculares para a prática pedagógica – Ms. Gínia Kênia Machado Maia; Ms. Cleomar Lima Pereira e Dr^a Livia da Conceição Costa Zaqueu.

- **Os Corpos e a Escola:** a dança como lente – Ms. Érica Silva Pinto e Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana.

- **Estado da Arte:** tecnologia móvel para auxiliar crianças com Transtorno do Espectro Autista – Ms. Maíra Carla Moreira Aragão e Dr. João Batista Bottentuit Junior.

- **Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Visual:** uma análise a respeito da produção científica – Ms. Aline Aparecida Nascimento Frazão e Dr^a Livia da Conceição Costa Zaqueu.

Quando me deparo com a literatura educacional, especificamente do Brasil, vejo um amplo desafio, no que concerne às formações e práticas dentro ambiente escolar. Vejo uma política que rejeita as escolas e finge que a educação está acontecendo. Vejo crianças sedentas por conhecimento, que fará a diferença na caminhada da vida e que muitas vezes, não adquire. Vejo docentes fingindo ensinar e alunos fingindo aprender. Vejo docentes superestimando o ensino tradicional porque lutam contra a inovação e as novas formas de aprender. É certo que isso existe. Contudo, também vejo políticas públicas positivas na luta pelo rendimento escolar. Vejo professores ofertando o melhor de si, para educar os seus alunos. Vejo o suor de docentes nas quadras de esporte. Vejo os educadores de salas de recursos multifuncionais integrando os que precisam. Vejo laboratórios de informática atendendo a demanda escolar para informatizar os

alunos. Vejo os gestores buscando formação continuada, a fim de aperfeiçoar às práticas educativas. Vejo docentes ofertando recursos financeiros, para que não falte material educacional. Vejo o esforço dos gestores para efetuar uma matrícula. São com esses por menores, que vejo a luta dos profissionais em prol de uma educação para o mundo.

Diante desse contexto, é importante salientar que a prática educativa percorre diversas formas, métodos e caminhos distintos. Assim sendo, ela somente acontece de forma eficiente, se percebermos que ela é plural e interdisciplinar. Portanto, prezado (a) leitor (a), você encontrará nesta obra, uma diversidade de contextos voltados para o ato de educar. Esta coletânea almeja apresentar as múltiplas faces da educação. Além disso, busca-se esclarecer as aproximações e distanciamentos de conceitos entre o ensino e a aprendizagem.

Nos capítulos que regem este livro, encontrarás abordagens que estimulam e ampliam seus conhecimentos acerca de filosofia para crianças, formação de professores, o corpo e seus movimentos, identidade de gênero, artes, ensino de geografia, tecnologia na educação, educação especial, alfabetização, identidade profissional, relação étnico-racial, práticas educacionais, sociologia e suas diversas configurações na instância escolar.

Boa leitura!

Otainan da Silva Matos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E O SENTIDO DO ADULTO EM MINIATURA	
Otáinan da Silva Matos	
Kátia Regina Santos Casto	
José Carlos de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.4602002091	
CAPÍTULO 2	12
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE ALFABETIZADORES: NARRATIVAS DE DOCENTES INTEGRANTES DO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA “O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”	
Cleia Silva Pinto Costa	
Rosiara Costa Soares	
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.4602002092	
CAPÍTULO 3	25
A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA INGLESA	
Cláudia Cristina Cólins Pereira	
Rakell Ainy Freitas Luz	
Marize Barros Rocha Aranha	
DOI 10.22533/at.ed.4602002093	
CAPÍTULO 4	40
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INFÂNCIA: VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS E PREVENÇÃO DE PRECONCEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Lucileide Martins Borges Ferreira	
Luanda Martins Campos	
Antonio de Assis Cruz Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.4602002094	
CAPÍTULO 5	51
A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE	
Luanda Martins Campos	
Mirian Ferreira da Silva Boguea	
Viviane Moura da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.4602002095	
CAPÍTULO 6	63
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ludmilla Silva Gonçalves	
Raimundo Nonato Assunção Viana	
DOI 10.22533/at.ed.4602002096	
CAPÍTULO 7	73
O SER E O ESTAR FORMADOR/A NA ESCOLA: UM DILEMA PARA O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A	
Alexandrina Colins Martins	
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.4602002097	

CAPÍTULO 8 85

A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA TURMA DO 2º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR- MARANHÃO

Andréia Vaz Cunha de Sousa
Érica Patrícia Marques de Araújo
Samuel Luis Velázquez Castellanos

DOI 10.22533/at.ed.4602002098

CAPÍTULO 9 97

CONSTRUÇÃO DE SABERES NO MESTRADO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNEROS E SEXUALIDADES

Rosylene Conceição Soares Cutrim
Sirlene Mota Pinheiro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.46020020910

CAPÍTULO 10 112

A GANGUE COMO SINTOMA DE FALÊNCIA DO MODELO CAPITALISTA

Daulinda Santos Muniz
Elisa Maria dos Anjos

DOI 10.22533/at.ed.46020020911

CAPÍTULO 11 120

DO SUL AO NORTE: UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Yuri Barros Lobo da Silva
Jucileide Melonio Pereira
Maria José Albuquerque Santos

DOI 10.22533/at.ed.46020020912

CAPÍTULO 12 134

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS CURRICULARES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ginia Kênia Machado Maia
Cleomar Lima Pereira
Lívia da Conceição Costa Zaqueu

DOI 10.22533/at.ed.46020020913

CAPÍTULO 13 145

OS CORPOS E A ESCOLA: A DANÇA COMO LENTE

Raimundo Nonato Assunção Viana
Érica da Silva Pinto

DOI 10.22533/at.ed.46020020914

CAPÍTULO 14 153

ESTADO DA ARTE: TECNOLOGIA MÓVEL PARA AUXILIAR CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Maíra Carla Moreira Aragão
João Batista Bottentuit Junior

DOI 10.22533/at.ed.46020020915

CAPÍTULO 15 159

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA ANÁLISE A RESPEITO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Aline Aparecida Nascimento Frazão

Lívia da Conceição Costa Zaqueu

DOI 10.22533/at.ed.46020020916

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 180

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E O SENTIDO DO ADULTO EM MINIATURA

Data de aceite: 05/07/2020

Otainan da Silva Matos

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) e Graduado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA). Graduando em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras. É membro do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação Infância & Docência (GEPEID).

Kátia Regina Santos Casto

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Docência em Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Graduada em Pedagogia Magistério/ Orientação Educacional pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É membro do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação Infância & Docência (GEPEID). É Professora Nível Superior / Educação Infantil (SEMED SÃO LUÍS) e Professora Suporte Pedagógico Nível Superior (SEMED SÃO LUÍS).

José Carlos de Melo

Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá Especialista em Psicopedagogia

pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, É Docente Associado do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. É coordenador do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação Infância & Docência (GEPEID).

RESUMO: Esta abordagem visa reforçar a Filosofia como contribuição na busca de conhecimentos que favoreçam ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Trata da Filosofia para Crianças tendo como suporte o teórico o filósofo Matthew Lipman com suas novelas filosóficas acompanhado da comunidade de investigação. Aborda a concepção de infância e sua história, tratando a mesma no sentido do adulto em miniatura e suas versões, que se originam desde o século XII até o momento atual. Para tanto, traremos autores que ajudarão na fundamentação como Ariès (1978), Barros (2013), Daniel (2000), Lipman (2008), Kuhlmann Jr. (2010), Postman (2011), Rousseau (1995). Buscaremos enfatizar também como a linguagem corroborou para o processo de ensino e aprendizagem tendo como marco a Filosofia para Crianças. Nesse

sentido, tem por objetivo, mostrar que a disciplina Filosofia deve, acima de todas, estar na Educação Infantil, por articular o pensamento em ordem superior, ou seja, fazer das crianças, seres pensantes, críticas e reflexivas, desde a mais tenra idade.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Filosofia para Crianças. Infância. Adulto em miniatura.

INTRODUÇÃO

A busca incessante pelo saber e suas formas de aprendizado, fizeram da filosofia uma das áreas extremamente fundamentais no que concerne às formas de compreensão das coisas no mundo. A referida pesquisa trata da filosofia como algo essencial na busca do processo de ensino/aprendizagem pelo fato dela está presente em todos os campos do saber. Essa interdisciplinaridade faz da filosofia uma corrente que perpassa por todas as etapas da vida, levando em consideração a forma como ela é reproduzida, ou seja, que linguagem é utilizada para transpor os conhecimentos advindos do mundo. Dessa forma, tratamos de desenvolver como a filosofia pode ser ensinada às crianças e a mesma ser entendida como contributo de um ensino que torne às crianças autônomas, reflexivas, críticas e sobretudo, criativas. Assim, buscamos como principal teórico, o filósofo Matthew Lipman, o percussor desse ensino voltado especificamente às crianças, criando suas novelas filosóficas¹, que são histórias que dão base às discussões dentro da comunidade de investigação². Além disso, buscamos evidenciar a concepção de infância e sua história durante os séculos mostrando o sentido que muitos deram sobre as crianças serem adultos em miniatura partindo dos pressupostos de que elas se pareciam com os adultos, diferenciando-se apenas pelo seu tamanho. Nessa visão, demos atenção também ao ensino e instituições existentes nos tempos passados que com a entrada da mulher no mercado de trabalho, tornou-se um subterfúgio para o “cuidar” das crianças, especificamente as de 0 a 6 e além disso, as instituições, com o passar do tempo, trouxe o objetivo de mudar certos hábitos adquiridos no seio da família. Neste trabalho veremos o adulto em miniatura que existe nas crianças no momento atual tendo como influência os produtos midiáticos e de consumo exacerbado.

A FILOSOFIA COMO BASE DO CONHECIMENTO

A busca por respostas às nossas indagações, sempre foram motivos que nos levaram a refletir sobre as causas da existência das próprias indagações feitas pelo homem, que desde sempre buscava soluções às dúvidas que não pairavam em sua mente. Contudo, foi na Grécia antiga onde tudo começou a ser sistematizado, como forma de trabalhar a

1 Novela filosófica é uma narrativa que apresenta temas e problemas filosóficos através das falas e tramas vividos pelos personagens numa Comunidade de investigação. (Brasil, S/D. 11 de julho de 2009).

2 Comunidade de Investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate papos ou conversações; são logicamente disciplinados. (LIPMAN, 2001, p, 302).

questão das problematizações e soluções com o filósofo Pitágoras de Samos, o primeiro a utilizar o termo filosofia, que na sua etimologia trata do amor à sabedoria ou amizade pelo saber.

A filosofia surge na intenção de solucionar argumentos embasados na razão, tendo em vista que, antigamente os mitos eram tidos como a verdade absoluta. Assim, a filosofia quebra os “grilhões mitológicos” e mostra, por meio da razão, o conhecimento verdadeiro. A dúvida, nesse caso, é o alicerce da filosofia porque gera descontentamento nos homens fazendo-os assim, perceber que existem mais de uma verdade, e dentre elas descobrir qual a certa.

Sobre essa questão, podemos dizer que quem detém desse filosofar, são todos os que se predispõe a argumentar e a pensar reflexivamente sobre algo. Portanto, o filósofo é aquele que pensa sobre alguma coisa e busca transmitir o conhecimento aprendido. Assim podemos mencionar também que um filósofo,

[...] é alguém que pratica filosofia, em outras palavras, que serve da razão para tentar pensar o mundo e sua própria vida, a fim de se aproximar da sabedoria ou da felicidade. E isso se aprende na escola? Tem de ser aprendido, já que ninguém nasce filósofo e já que a filosofia é, antes de mais nada, um trabalho. Tanto melhor, se ele começar na escola. O importante é começar, e não parar mais. Nunca é cedo demais nem tarde demais para filosofar, dizia Epicuro [...]. Digamos que só é tarde demais quando já não é possível pensar de modo algum. Pode acontecer. Mais um motivo para filosofar sem mais tardar (COMTE-SPONVILLE. 2003, p. 251-252).

Com isso, apreendemos que todos os que buscam a filosofia como meio de atribuir conhecimentos e/ou esclarecimentos são considerados filósofos. Mas, para que seja, de fato, é necessário que haja uma desconstrução diária de pré-conceitos e renovações conceituais e práticas.

A filosofia é um exercício contínuo do pensar e ela conduz os alunos a refletirem sobre as demais disciplinas num contexto interdisciplinar abrangendo toda forma de pensamento, desde a mais tenra idade até o fim da vida em seus vários níveis de complexidade, porém nos deteremos aos pensantes de primeira instância, às crianças. Nesse sentido, recorreremos às palavras de um pensador, que é considerado o pioneiro do ensino da filosofia para crianças e adolescentes:

A filosofia é um pensar autocorretivo. É um pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar um *pensar melhor*. Isto não quer dizer que a filosofia interessa-se apenas por si mesma, mas que quando ela se volta às outras disciplinas, interessa-lhe primeiramente o *pensar* que acontece nelas (LIPMAN, 1990, p. 36).

No que concerne à filosofia, lidamos com pensamentos que no primeiro momento se mostram complexos, por se tratar de conceitos racionais elevados. O que muitos não entendem é que a forma como se conduz a filosofia, fará dela um grande aliado em relação ao ensino, pois é a partir dela que conseguimos respostas das quais pouco ou nada sabemos. Assim, falamos também da linguagem, que é a forma de expressão mais utilizada para a construção e desenvolvimento do conhecimento.

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E O USO DA LINGUAGEM

Com base nesse argumento, podemos dizer que a filosofia é de todos e para todos. Nessa perspectiva mostraremos como ela pode ser utilizada na mais tenra idade, ou seja, para as crianças, visto que apresentam dúvidas intermináveis. Nesse caso, a linguagem a ser utilizada é que favorecerá o entendimento desse conteúdo e a assimilação necessária para a aprendizagem. As crianças podem aprender todo e qualquer assunto, se for apresentado da forma correta, ou seja, através da linguagem adequada.

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais (JOBIM E SOUSA, 2012, p. 24).

Sendo assim, a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido e passa a ser um sujeito que conhece as coisas buscando sua autonomia e estabelecendo direitos diante da sociedade. O ponto de partida para o desenvolvimento da filosofia para crianças se deu a partir de Matthew Lipman - filósofo norte-americano que contrariando o ensino tradicional - buscou incorporar a filosofia para crianças no currículo escolar. Ele desmistificou a concepção de que o professor era o centro das atenções. Elaborou novos sistemas auxiliando às crianças pensarem por si mesmas. Com isso, criou as novelas filosóficas que ajudam no processo de ensino aprendizagem tendo como base personagens fictícias que norteiam as crianças a se posicionarem diante da realidade em que vivem.

O objetivo da filosofia para crianças não é torná-las pequenas sábias, mas que aprendam de forma lógica e reflexiva o conteúdo, para que elas próprias tenha sua autonomia de argumentar sendo orientadas pelos valores e ideais humanos, pensando de forma prática e eficiente. Sendo assim, Lipman em suas aulas práticas à Comunidade de Investigação, que é um ambiente, no qual o professor na pessoa de facilitador cria condições necessárias para as crianças absorverem melhor os valores considerados adequados à formação de sua personalidade, caráter e principalmente de sua livre consciência. Dito isso, na comunidade de investigação:

Elas acatarão as regras da discussão acadêmica /ou gradualmente aprenderão a fazer isso/; elas ouvirão umas às outras, sempre preparadas para dar as razões de seus pontos de vistas e a pedir pelas razões de seus colegas; elas virão a apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de contexto. O seminário de investigação de valores servirá como modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas regras e práticas, e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas como reflexão, consideração e ponderação (LIPMAN, 1990, p. 77).

A filosofia para crianças estimula a adoção de um conjunto de habilidades que perpassa pela conjuntura educacional formal, estruturando crianças e jovens a terem noções de cidadania. Na noção basilar de que o programa de filosofia para crianças provem de uma base pedagógica estabelecida pela leitura, escrita e oralidade, há uma

grande integração de raciocínio e de julgamento bem fundamentados.

Nessas condições, a filosofia assume um papel muito importante em relação às outras disciplinas no que tange à interação. As crianças se posicionam, se impõem, aprendem a formar opiniões consistentes e a refletirem criticamente demonstrando seu caráter instrumental diante da escola, da família e da sociedade. Frente a esse universo filosófico em que as crianças estão engajadas, é importante mencionarmos que desde a pré-escola, se dá início a esse processo de ensino/aprendizagem, no qual há um entrelaçamento de imbricações, infância, filosofia e educação todos reunidos em prol de fazer com que as habilidades das crianças se desenvolva significadamente.

O debate, o incitar da pergunta, a reflexão por cima de argumento simples, a exposição de elementos representativos, a representação o doutro argumentar são contributos que evidentemente desenvolverão o pensamento filosófico das crianças, levando assim a terem um pensamento criativo que favorece construção do pensamento. Em linhas gerais, Lipman conceitua o pensamento criativo como aquele que “conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é auto transcendente e sensível a critérios” (LIPMAN, 2008, p. 279). A criatividade é o meio pelo qual as crianças utilizam para saírem de algum problema. Por isso, a filosofia nessa faixa etária é imprescindível e necessária.

Nessas condições, o que Lipman propõe não é a filosofia como uma disciplina ou fórmula de educação, mas um caminho que visa disciplinar às crianças a perceberem o mundo através do diálogo, pois as crianças, mais que os adultos, têm questionamentos por serem curiosas, e isso, naturalmente, as aproxima do pensamento filosófico.

Assim como os filósofos, as crianças se fazem perguntas sobre o mundo. Conseguem compreender conceitos filosóficos desde que sejam formulados em uma linguagem compreensível para elas, e são capazes de inventá-los. Em suma, as crianças têm uma afinidade natural com a filosofia (LIPMAN, 2008b, p. 18-19).

O que dá suporte a esse pensamento lipmaniano são suas novelas filosóficas. Nelas há uma representação das crianças como pessoas mais seguras. As buscas de significados são estimuladas através dos personagens, que por vezes, se tornam heróis por irem em busca de algo significativo. E é dessa forma que elas conseguem abstrair os conhecimentos necessários para refletirem ao seu modo.

[...] as personagens de suas novelas são modelos concretos para os jovens leitores – modelos, à medida que servem de exemplo a seguir ou imitar. Os heróis são crianças que pensam ou, mais exatamente, que gostam de pensar e que se divertem no ato do refletir. Eles ilustram de forma concreta o que Lipman de “crianças educadas” ou ainda “o feliz produto de uma educação significativa”. Sob essa ótica, portanto, as personagens lipmanianas representam um ideal a ser seguido – ideal que eleva a criança e que a leva a explorar mais o que ela é (DANIEL, 2000, p.19).

Partindo dos pressupostos acima, dizemos que a filosofia para crianças é, de fato, útil para um agir deliberativo, um agir de forma lógica e criativa, o que torna as crianças hábeis a se representarem no mundo de forma autônoma, levando em consideração suas necessidades e fragilidades pessoais. Contudo, ao falarmos de crianças, devemos buscar

novos conceitos de como a filosofia, ou qualquer outra área do conhecimento, chegou até este momento em relação à infância - primeira etapa da vida, pois não há como falar de qualquer estudo sem que recordemos à origem da nossa existência.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E O SENTIDO DO ADULTO EM MINIATURA

A infância configura-se como a primeira etapa da vida. Quando sua história se deu início, ela era vista como algo banal, desnecessário e sem valor. A presença da criança no seio social passou por transformações que construíram diversas concepções sobre esta fase da vida, e que foram, profundamente, marcadas pelo tempo.

Com isso, para alguns filósofos como Santo Agostinho, na era medieval, dizia que a infância constituía-se como “um mal necessário, uma condição próxima ao estado animalesco e primitivo” (SANTO AGOSTINHO apud GAGNEBIM, 1997, p.85). Ainda não bastando, era entendida como sendo a existência do pecado.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e de nossa visão (ARIÈS, 1978, p. 50).

Nessa visão, percebemos que a infância era nitidamente desvalorizada e reconheciam-se as crianças como adultos em miniatura, ou seja, elas capacitavam-se tal qual os adultos, inclusive, partir para batalhas enfrentando adultos como se fossem iguais. Não importava suas fragilidades e ausência de conhecimento. O que os distinguia era apenas o tamanho e quando a criança começava a se desvincular de sua mãe, partia para a sociedade como um adulto qualquer.

E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social (POSTMAN, 2011, p. 32).

Nesse período marcado por descuido total das crianças, elas não resistiam por muito tempo e chegavam a óbito, o que não impressionava os pais, pois depois daqueles que iam, outros vinham. Os que sobreviviam eram simplesmente por pura sorte. Essa construção do sentimento de infância foi gradualmente tomando forma e o sentido da criança em miniatura já não era tão percebida, pois os valores culturais e históricos ganharam forma e a significação da infância começou a surgir.

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

Com isso, os sinais de que as crianças eram comparadas como adultas já não eram

benquistas pelo fato de não estarem no mesmo nível intelectual e físico, entre outros fatores. Todavia, no período moderno, um filósofo detalha a respeito dessa circunstância de tratar a criança como se fosse um adulto, porém, discordando completamente da concepção anterior.

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem (ROUSSEAU, 1995, p. 6).

A partir dessa visão de que a infância é uma etapa da vida e possui características próprias, não se valendo apenas pela vida dos adultos, Rousseau mostra algumas partes desse universo que merecem destaque e que são necessários para um desenvolvimento natural das crianças, tais como a liberdade de expressão, o brincar, a experiência, a simulação, tudo isso de uma forma que a criança interaja com o mundo no qual elas têm seu jeito próprio de percebê-lo.

A infância é tratada como uma idade caracterizada por “fraqueza” e “dependência”, por “curiosidade” e por “liberdade”, embora esta última deva ser “bem regulada”. É uma idade pré-moral e pré-racional, toda voltada para interesses presentes e substancialmente feliz (CAMBI, 1999, p. 349).

Diante dessas mudanças na história e concepções sobre infância, a sociedade começou a mudar sua maneira de pensar as crianças como adultos em miniatura e assim, dando mais importância às suas características próprias. Com isso, a história tomou novo rumo nos fatores sociais, históricos e culturas em relação a isso, dando à infância uma identidade. O ensino na descoberta da infância, era tida por meios técnicos, aprendendo simplesmente o que os adultos faziam. Nesse período não havia instituições de ensino no qual pudessem aprender algo mais concreto.

As instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos de idade começam a se esboçar no continente europeu no final do século XVIII, propagando-se por meio de uma circulação de pessoas e ideias que precisa ainda ser mais bem pesquisada. Criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentam como primordialmente educacionais (KUHLMAN JR, 1998, p. 5).

Com as instituições de ensino o objetivo era que as crianças perdessem seus velhos hábitos e adquirissem novos como: a obediência, sinceridade, bondade, ordem, além de conhecer o básico das letras, como as maiúsculas e minúsculas, soletração entre outros. Devido a entrada da mulher no mercado de trabalho, essas instituições tornaram-se referência constante, pois os pais deixavam seus filhos em prol de um rendimento financeiro. Além desse fator, insere-se as preocupações com o aprimoramento intelectual dos filhos, diga-se de passagem, as de camadas mais elevadas.

Com o tempo, as instituições de ensino ganharam espaço e foi-se constituindo de créditos com relação ao ensino/aprendizagem. Assim, não só as classes mais elevadas podia contar com um ensino adequado, mas toda a população. Kuhlmann Jr. (2010, p. 87)

aponta que as novas instituições representavam um conjunto de alicerces dos saberes jurídico, médico e religioso no controle da construção da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha a infância como seu principal pilar:

Essas influências se articularam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc., que ocorreram em número expressivo durante o período estudado.

Apreciando toda essa conjuntura em relação à condição das crianças na primeira etapa da vida - a infância, percebemos que a construção histórica foi de longos e dolorosos processos; até que chegássemos a um estado em que não víssemos mais a criança como um adulto em miniatura. Concepção essa que não é mais adequada ao pensamento contemporâneo. Desse modo, é essencial adaptar as crianças às formas próprias de viver e aprender.

A partir destas noções, é que em momentos anteriores, falamos em filosofia para crianças, uma vez que envolve mais que diálogos. Há uma fundamentação do aprendizado com ênfase principais necessidades. Considera-se o trabalho na comunidade de investigação, pois ele auxilia no pensar bem do público infantil. Em outras palavras, Lipman discorre que pensar bem,

[...] encontra-se no pensamento autônomo, crítico e razoável. Autônomo à medida que a pessoa é consciente de suas opiniões e não teme em enuncia-las; autônomo à medida que ela é capaz de valer-se dos conhecimentos adquiridos para encontrar por si mesmas as soluções mais adequadas para seus problemas existenciais; autônomos, finalmente, à medida que a pessoa sabe estabelecer laços e criar relações de maneira que seu pensamento seja uma criação pessoal e não a réplica de uma informação adquirida (LIPMAN, SHARP E OSCANYAN, 1980, p. 117-119).

Observamos por entrelinhas que as crianças, na primeira etapa da vida, possuem condições de formarem conceitos, mesmo com suas peculiaridades de pensamento, informações, dialetos, estrutura física e mental. É perceptível que não podemos atribuir a eles o conceito de adultos em miniatura. Esse é simplesmente uma concepção que não se adequa com toda a história mencionada. Sabemos que elas foram tratadas assim, por não quererem uma responsabilidade que regaria parte de sua vida.

Em contrapartida, na contemporaneidade, estamos de certa forma transformando crianças em adultos em miniatura. Isso quer dizer que estaríamos retornando à mentalidade arcaica, uma vez que na sociedade pós-moderna educamos as crianças para e pelo consumo. A mídia é responsável, em partes de envolvê-las, pois não ficando distantes das imagens que são reproduzidas buscam se identificar com algo através das roupas, maquiagens, sapatos, modos de falar, andar e até se portar diante da sociedade. Todos esses mecanismos promovem uma “adultização” da infância. Ratificamos que não é ver a criança como adulto, mas tratá-la como tal. Esperar comportamentos que são do público adulto ou fazê-las assumirem uma total responsabilidade que ainda não lhe pertencem. As crianças não são seres com total independência, são educadas a gradualmente adquirirem

essa responsabilidade sobre o mundo. Com base nisso Barros et al (2013), relatam que

[...] esta adultização seria a antecipação dos comportamentos adultos pelas crianças, como os costumes, vestimentas, comportamentos, formas de lazer, socialização, linguagem. Denota a criança uma visão de liberdade e autonomia dos pais, bem como produzindo uma visão de independência antecipada.

É importante sabermos qual o limite que elas devem ser educadas num padrão adulto, pois merecem desenvolver suas habilidades de forma coerente com suas idades próprias. Presenciamos na mídia e nos desenhos infantis formas apelativas de adultizar as crianças. Esse pensamento reforça a tese de que as crianças são massificadas pela vida adulta, seja por meio do meio midiáticos ou da indústria de consumo.

Portanto, tratar um indivíduo infantil com um ser adulto em miniatura é resgatar discussões que remontam o século XII. Contudo algumas modificações marcam o sentido da história. Vale ressaltar que todo esse processo em que está envolvida a criança compõe o processo formativo de sua própria identidade. A proposta apresentada pela mídia na contemporaneidade muda completamente o foco do que Matthew Lipman propõe, que é de desenvolver as crianças para que sejam, autônomas, críticas, reflexivas. Tudo isso na intenção de agirem por méritos próprios. O professor apresenta-se como facilitador do processo de aprendizagem. Desse modo, elas têm o potencial de se tornarem crianças e vivenciarem a plenitude da infância criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afim de mostrar como a filosofia é essencial desde a tenra idade até o fim da vida, propusemos um estudo voltado especificamente às crianças pelo fato de estarem na primeira etapa da vida, o que faz delas seres capazes de mudar o pensamento e a forma de perceber o mundo de maneira natural. Dessa forma, trouxemos teóricos importantes para esse processo que corroboraram para o desenvolvimento e criação dessa linha que se propaga a cada dia.

Outrossim, deliberamos sobre como a infância era vista dentre os séculos e como enfrentou seus dilemas até ser percebida pelo homem. A criança, na fase infantil, era vista como algo banal, sem valor e desnecessário. Ademais, sua educação era meramente técnico, aprendia vendo os adultos fazerem e assim, davam início a seus próprios afazeres. Era vista como um adulto em miniatura, capaz de realizar as mesmas tarefas de um adulto e enfrentar guerras como um home com estruturas já formadas.

Contudo, não diferente dos séculos passados, vemos nossas crianças no mesmo dilema, porém numa outra perspectiva. Aqui, adultizamos as crianças para e pelo consumo, principalmente o midiático. Buscamos nesta pesquisa, enfatizar o quão é importante a educação que gira em torno do “pensar bem” ou de “ordem superior” quando Lipman menciona que as crianças precisam pensar por si próprias, serem autônomas, refletirem

e buscar na educação os fundamentos que as façam ser criativas e não dominadas pelas redes midiáticas e pelo consumo que a cada dia cresce tendo como maior foco, as crianças.

Com isso, vimos como as instituições foram crescendo diante das necessidades estabelecidas pela própria sociedade: mulheres que não mais abdicavam de trabalhar por conta dos filhos, ensinar as letras maiúsculas e minúsculas, fomentar o intelecto das crianças, aprender a ler e escrever, dar desafios para elas solucionarem, tornar uma especialista antes mesmo de crescer... Estes fatores são estabelecidos pela sociedade capitalista que almeja sempre mais e às vezes, não percebe que as crianças têm seus momentos próprios de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ARIÈS. Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BARROS, Renata A. F.; BARROS, Deise F.; GOUVEIA, Tânia Maria de O. A. (2013). **Crianças como pequenos adultos? Um estudo sobre a percepção da adultização na comunicação de marketing de empresas de vestuário infantil**. Rio de Janeiro: Rev. Sociedade, Contabilidade e Gestão, 8(3), 6-20. Recuperado de <http://www.atena.org.br/revista/ojs2.2.3-06/index.php/ufrj/article/viewFile/1935/1769>.

BRASIL. **Novelas Filosóficas**. Instituto de Filosofia e Educação para o pensar (IFEP). 11 de Julho de 2009. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/>. Acesso em 9 de janeiro de 2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. 1º ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

LIPMAN, M., SHARP, A. M. e OSCANYAN, F. S. **Philosophy in the classroom**. 2 ed. Filadélfia, PA: Temple University Press, 1980.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 3. ed. São Paulo. Summus: 1990.

_____. **O pensar na educação**. 3º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Reforçar o raciocínio e o Julgamento pela filosofia**. In: LELEUX, Claudine (Org.) **Filosofia para crianças: o modelo de Lipman em discussão**. Trad. Fatima Muhad. Porto Alegre: Artmed, 2008b.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In; GHIRALDELLI, Paulo J. /Org/. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 251-252.

JOBIM E SOUSA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13ª ed. Campinas, SP: Papiros, 2012.

KUHLMAN Jr. Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação. 1998.

_____. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio; ou da Educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE ALFABETIZADORES: NARRATIVAS DE DOCENTES INTEGRANTES DO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA “O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Data de aceite: 05/07/2020

0494-5426

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Professora do Departamento de Educação I, Vice coordenadora e professora Permanente de programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB/MA, Campus Bacanga, São Luís-Ma, Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino fundamental – GruPELPAI, Doutora em Educação. Email: vanjadowinices@hotmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2756-1938>

Cleia Silva Pinto Costa

Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA (2018), Especialista em Educação Especial e Práticas Inclusivas; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA e em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão UEMA, Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (GruPELPAI/UFMA). E atua como professora e supervisora da rede pública de ensino na cidade de São Luís -MA.

Email: cleiaspc@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9605-6425>

Rosiara Costa Soares

Mestranda pelo Programa de Pós - Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, linha de Pesquisa Metodologia do Ensino de língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – PPGEEB/UFMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (GruPELPAI/UFMA). E atua como professora da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Luís, Ma. Email: rosiara.soares@bol.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003->

RESUMO: O estudo tem o objetivo de analisar a constituição da identidade profissional das alfabetizadoras integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa “O Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais” – GruPELPAI e traçar o perfil identitário de duas professoras alfabetizadoras participantes do referido grupo. Trata-se de uma pesquisa cuja metodologia tem como base as narrativas de formação que foram realizadas por meio de memoriais. Desse modo, os memoriais escritos pelas partícipes deste estudo foram analisados e interpretados à luz de contribuições teóricas como as de Pimenta (1996); Imbernón (2011); Papi (2005); Gauthier (1994); Sass (2015); Soares (2003); Espíndola e Jesus (2015); Jolibert (2006) e outros. Os

resultados obtidos expressam que os processos de formação das professoras sujeitos da pesquisa, ultrapassam os processos formativos iniciais e permanentes, envolvendo, portanto, suas escolhas, suas atuações, experiências e todo esse conjunto contribuiu para a constituição identitária das profissionais integrantes da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes. Identidade profissional. Narrativas de formação.

INTRODUÇÃO

A construção da identidade de professores alfabetizadores constituiu-se objeto deste estudo, por reconhecermos que esses profissionais trazem uma particularidade especial, pois são os primeiros profissionais que tem a incumbência de inserir a criança no mundo da leitura e da escrita. Quantas pessoas, lembram-se com carinho da “tia” que lhes ensinou a ler? por outro lado, recai sobre os alfabetizadores, muitas das vezes, a culpa do fracasso dos alunos nas séries posteriores, recebendo acusações dos próprios colegas de profissão, do tipo: isso é porque não tiveram boa base nas séries iniciais.

Sendo assim, quem são esses profissionais? Como se constituíram alfabetizadores? Será que trazem em suas bagagens o dom de alfabetizar? Ou estão preparados formalmente (formação inicial e permanente) para tal tarefa? Neste artigo analisamos a constituição da identidade profissional de alfabetizadoras integrantes do grupo de estudo e pesquisa “O Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental” - GruPELPAI a partir das narrativas de formação.

Entendemos que a escrita de um memorial traz em seu bojo a garantia da reflexão, da imersão na história de vida pessoal, bem como o reconhecimento de valores construídos e implicados na trajetória profissional. O artigo, com abordagem narrativa, envolveu três professoras participantes do GruPELPAI, buscando com essas histórias de vida, traçar a identidade profissional dessas professoras alfabetizadoras.

Apoiadas em Pimenta (1996) entendemos que a construção da identidade dos professores se dá na medida em que os mesmos conseguem perceber o significado social da profissão e revisam-no constantemente, atualizando-o, na medida em que analisam suas práticas à luz das teorias existentes, confrontando-as e fazendo surgir novos conhecimentos e saberes, além dos significados, crenças e valores que cada professor atribui à atividade docente e suas redes de relações.

Nessa perspectiva, a proposta metodológica para a construção dos saberes e da identidade do professor deve ser baseada numa tendência reflexiva que Imbernón (2011) denomina de tendência crítico-reflexiva, uma vez que possibilita aos docentes os meios para alcançar o pensamento autônomo e a formação auto participada.

Desse modo, apresentamos neste trabalho, primeiramente, uma síntese teórica que expressa nossos apontamentos sobre a construção da identidade profissional onde

trazemos as contribuições teóricas de concepções crítico reflexiva, dando destaque aos estudos de Pimenta (1996); Imbernón (2011); Papi (2005); Gauthier (1994); Sass (2015); Soares (2003); Espíndola e Jesus (2015); Jolibert (2006).

Posteriormente, apresentamos o percurso identitário de duas professoras participantes da pesquisa. Para isto, sugerimos a elas um roteiro de escrita de narrativa, no qual contemplou três tópicos: Minha história, ou meu processo de formação de professora alfabetizadora; Minha história de vida profissional no que concerne à alfabetização; Meus saberes sobre a Área de Leitura, Escrita e Alfabetização de crianças e a minha atuação docente:

Com esses encaminhamentos, foram criadas as condições para que as partícipes se tornassem mais conscientes das questões sociais e políticas que envolvem o contexto com as quais se encontram inseridas. O que foi possibilitado com as ações reflexivas que tiveram que realizar, como: descrever, informar, confrontar e reconstruir como nos direciona Imbernon (2011) e Pimenta (1997).

Sendo assim, a pesquisa caminhou no sentido de reelaborar sentidos, isto é, ação que ocorre efetivamente quando possibilita a consciência crítica em relação ao seu percurso formativo e em relação à prática desenvolvida. Os resultados obtidos expressam as escolhas, as formações, as atuações e a constituição identitária dessas profissionais.

IDENTIDADE, IDENTIDADE PROFISSIONAL DE ALFABETIZADORES

Quando falamos em identidade, associamos ao eu, ao que eu sou, ao que eu faço. Desse modo, ao analisar o conceito de identidade, encontramos a seguinte significação: é o reconhecimento que o indivíduo tem de si, em relação ao meio social ou intelectual (SACCONI, 1996). Reconhecimento este que se constitui de fundamental importância para a construção de sua identidade como docente. Ao discutirmos a história pessoal, os caminhos percorridos e os processos delineados pelo professor para se constituir profissional, estamos trazendo a possibilidade de construção e reconstrução de conhecimentos pedagógicos desse professor, que devem ser adquiridos na formação inicial. Como nos afirma Imbernón (2011, p. 60): “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”.

Nesse contexto, encontramos também Pimenta (1996) propondo que a formação inicial de professores, deve ser pensada não mais como uma atividade burocrática para a transmissão de conhecimentos e habilidades e técnicas mecânicas, mas como um processo de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que ajudem na construção dos saberes e fazeres docentes, a partir dos desafios e necessidades colocados pelo ensino no cotidiano. Assim, os futuros professores serão incitados, desde a licenciatura, a mobilizar os conhecimentos teóricos e didáticos do campo educacional

para compreender a realidade social, investigando suas atividades educativas para transformar seus saberes-fazer, perfazendo a construção de suas identidades como professores.

Nessa discussão de formação de professores, além da formação inicial, a formação continuada é apontada como de fundamental importância para a constituição de identidade do professor. Para Imbernón (2011) esta tem a função de questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. Para o autor, é na formação continuada, chamada por ele de formação permanente, que o professor poderá remover da sua prática o sentido pedagógico comum à medida que estuda, tendo a oportunidade de recompor os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a sua prática educativa.

É nessa direção que Pimenta (1996), aponta como novos caminhos para a formação docente a discussão sobre a identidade profissional do professor, a construção dos saberes da docência e a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. A categoria do profissional alfabetizador não se difere das demais categorias de docentes, ao contrário, talvez suas atribuições sejam ainda mais carregadas de responsabilidades e implicações sociais, a tarefa de alfabetizar vai além da possibilidade de proporcionar mecanismos de leitura e escrita gráficas, configura-se como uma possibilidade de proporcionar a leitura de mundo e de tudo o que nele está inserido, a autopercepção do indivíduo enquanto ser social, portanto, portador de direitos e deveres, bem como a necessidade da apropriação da leitura e escrita como forma de interação e comunicação na sociedade.

Dessa maneira, a formação do profissional alfabetizador tem se tornado temas de discussões em debates e eventos educacionais, tendo em vista o grau de relevância do trabalho desse profissional, bem como seus efeitos, que acabam refletindo significativamente no desenvolvimento social, econômico, cultural, educacional e político de uma nação. Pois, o índice de desenvolvimento de um país perpassa diretamente por questões de cunho educacional.

Assim, faz-se necessário atentarmos não somente para implantação de políticas voltadas para o âmbito educacional, como Pactos e Programas de alfabetização, mas para uma questão crucial: a constituição da identidade profissional do educador alfabetizador, que é resultado de suas vivências pessoais, seu processo formativo e experiências profissionais. No que se refere às vivências pessoais, Papi (2005, p. 50).

[...] em sentido amplo, o processo de formação pessoal é uma dinâmica em que se vai construindo a identidade pessoal, o processo de formação inicial para o exercício de uma profissão, na mesma perspectiva de rede de relações, vai contribuir para a construção da identidade profissional.

O processo formativo do profissional alfabetizador, inicia-se desde as suas experiências enquanto aluno da turma de alfabetização, onde adquire suas primeiras referências docentes, e tende a incorporar, mesmo que de maneira involuntária, metodologias utilizadas por seus alfabetizadores, principalmente as que foram mais

significativas para seu aprendizado, pois segundo Pimenta (1997 p.13):

A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação”.

Nesse contexto, a autora coloca a relevância das formações inicial e contínua para o desenvolvimento de uma identidade profissional de todo e qualquer docente, pois ser um agente transformador por meio da troca, disseminação e construção de conhecimento numa sociedade dinâmica, global e multicultural, onde tudo e todos estão em constantes transformações, requer um processo formativo contínuo, promotor da ressignificação dos saberes docentes, bem como de sua identidade profissional. (PIMENTA, 1997).

Tendo em vista que a formação docente se reconfigura a cada dia, sob sua experiência profissional, é de suma importância que sua prática seja a base da sua formação permanente, pois, essa formação deve partir dos anseios da prática e a ela direcionar as respostas, buscando sanar suas necessidades profissionais e conseqüentemente, as necessidades de aprendizagem dos alunos. Diante do exposto, acreditamos ser necessário que os educadores alfabetizadores coloquem suas necessidades de formação, antes de serem inseridos em programas de formação empacotados e generalizados, que muitas vezes, não correspondem às suas realidades e acabam tornando-se desmotivadores no processo de busca pela ressignificação de saberes. (SASS, 2015).

Nesse sentido, acreditamos que conhecer a história de vida, bem como o percurso formativo pelo qual passaram os profissionais alfabetizadores, é de extrema importância para que possamos analisar de que forma foi constituída a identidade profissional desses docentes, como buscam a ressignificação de seus saberes, e ainda, os impactos das formações permanentes na reconstituição de suas identidades profissionais. Procurando respostas, buscamos o contato com duas professoras alfabetizadoras que participam do grupo de estudo e pesquisa GruPELPAI. A elas foi proposto que fizessem suas narrativas de formação, que nos permitisse conhecer e compreender o modo pelo qual entendem o conceito de alfabetização, caracterizar as instituições que contribuíram para que se alfabetizassem e como os processos ocorreram, observar se havia aproximações entre os processos de alfabetização das professoras investigadas e suas práticas pedagógicas para alfabetizar seus alunos, bem como todos esses processos até aqui citados, contribuíram para a constituição identitária dessas profissionais.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INTEGRANTES DO GRUPO DE PESQUISA E ESTUDO GRUPELPAI

O Grupo de Estudos e Pesquisa GruPELPAI é um espaço dentro da Academia/

Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, vinculado ao PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica que se destina a desenvolver reflexões, estudos e pesquisas que atendam a dinâmica de construção das práticas pedagógicas na educação básica mediadas pelo processo de formação/ação com ênfase nos percursos metodológicos e processos formativos referentes aos saberes docentes específicos ao ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para identificação das partícipes deste estudo decidimos conjuntamente, usar codinomes. Assim, para as professoras alfabetizadoras usamos as palavras Alfa e Beta comparando-as como partículas radiadoras que apresentam cargas positivas e energéticas, sendo agentes ativas na constituição de suas histórias e de suas identidades. Nesta análise, foi imprescindível que as participantes tivessem suas vozes consideradas em igual grau de importância. Desse modo, sugerimos um roteiro de escrita, no qual contemplou três tópicos: No primeiro, minha história, ou meu processo de formação de professora alfabetizadora, no qual deveriam narrar todo o seu percurso de formação inicial e permanente dando destaque aos momentos que lembrar e considerar que foram decisivos e importantes para sua formação como alfabetizadora. No segundo, minha história de vida profissional no que concerne à alfabetização, foi pedido que narrassem como se deu a inserção delas na docência e que destacassem os aspectos voltados para a formação das mesmas como alfabetizadora.

No terceiro tópico, meus saberes sobre a Área de Leitura, Escrita e Alfabetização de crianças e a minha atuação docente: foi solicitado que, com base na prática de sala de aula, elas narrassem o que significa: estar alfabetizado; como sabem que seu aluno está alfabetizado, quais as características; como desenvolvem as aulas que têm o objetivo de ensinar a ler e a escrever; neste ano, quantos alunos chegaram lendo e escrevendo e o que elas tem feito para conseguir que aqueles que chegaram aquém avancem; quantos alunos da sala já estão lendo e também escrevendo; que listassem as atitudes que esses alunos possuem para elas afirmarem isso. Desse modo, trazemos esses dados fazendo as análises pertinentes a partir da leitura dos memoriais de formação das professoras participantes. A seguir destacamos os relatos apresentados por elas em suas narrativas de formação.

Relato 1 - Minha história, meu processo de formação de professora alfabetizadora

a) alfa: minha vida escolar sempre foi na escola pública, e com todas as dificuldades que eu passei, só repeti de ano uma única vez. Tinha acabado de sair de uma escola comunitária do meu bairro, para fazer seletivo para uma escola estadual, na qual fiquei retida e obrigada a repetir a antiga 2ª série. Apesar de um ensino nos moldes tradicionais, nos três anos que passei nessa escola estadual, algumas atividades me incentivam a ler cada dia mais. Em um momento de produção textual “livre”, crie

uma história, que logo viria a ser meu “Meu primeiro livro”, que infelizmente nunca foi publicado. Ganhei alguns prêmios e destaque de melhor aluna da escola;

b) beta: [...] iniciei minha vida escolar na UI Governador Matos Carvalho, em São Luís, no bairro do Monte Castelo, por volta dos 4 anos de idade, onde chorava muito e as professoras demonstravam bastante impaciência. Daí pra frente, minha mãe foi só me trocando de escola, onde todas as professoras diziam as mesmas coisas, que eu não sabia nada... Minha mãe ficou muito frustrada, não entendia como, em casa ela já tinha me ensinado e eu já até lia pequenas palavras, mas a escola, pra mim era como um imenso labirinto, onde eu poderia me perder e sem minha mãe por perto quem me salvaria?

A escola pública tem o desafio de alfabetizar e letrar alunos, tarefa que não é tão simples, porém segundo Soares (2003), o espaço da escola precisa favorecer uma alfabetização efetiva, e para isso, é necessário propor atividades pedagógicas de leitura e escrita que fazem sentido para as crianças. Além disso, as condições do ambiente escolar e a preparação das professoras para receberem os alunos no início do ano letivo, bem como suas estratégias para atrair a atenção das crianças de forma positiva, são fundamentais para que se sintam bem nesse novo espaço. Pois, sabemos que as crianças:

[...] não são iguais! Embora compartilhem de contextos sociais semelhantes, as crianças têm comportamentos, ritmos de aprendizagem e desenvolvimento diferentes, dão respostas variadas, sentem de maneiras diversas, não gostam das mesmas coisas. Cada uma delas tem seu modo próprio de sentir, de aprender, de agir, de ser e estar no mundo. (MATA, 2015, p. 17).

No que se refere à história de vida profissional das partícipes, bem como a inserção delas na docência, narraram o seguinte:

Relato 2 - Minha história de vida profissional no que concerne à alfabetização (inserção na docência)

a) alfa: na verdade não foi uma escolha pensada, refletida, foi mais pela empolgação de entrar para a universidade. Mas graças a Deus no decorrer do caminho, fui me identificando e me apaixonando. A docência me escolheu, mas com o tempo eu a escolhi. Percebi que eu precisava fazer algo para mudar a vida de outras pessoas, e a educação é sem dúvidas uma grande possibilidade para a transformação;

b) beta: já no ensino médio, idealizei cursar Odontologia ou Jornalismo, apesar de inicialmente ser muito introspectiva, o Santa Teresinha me ajudou a me soltar, lá fiz curso de teatro e de dança, mais tarde já com treze anos fiz um curso de modelo/manequim. E vi meus ideais indo embora, pois engravidei aos 17 anos, sem ter passado no vestibular e sem perspectiva de tal passei a ministrar aulas particulares em casa, queria meu dinheiro, já que meus pais, de tão chateados, pararam de bancar. Tive ao todo, 25 alunos agrupados em horários de acordo com as séries, onde a maioria eram de escolas públicas do bairro mesmo. Ainda era só uma secundarista, mas com um amor enorme pelo que estava fazendo, alfabetizando, e com necessidade de uma

formação superior, foi então quando resolvi fazer vestibular este ano, para Pedagogia.

Neste extrato, o objetivo é de observarmos o destaque dado pelas professoras sobre a importância de refletir criticamente sobre sua escolha profissional. Diante dos relatos, percebe-se que ambas, não tinham a intensão preliminar de cursar Pedagogia, pois almejavam outras carreiras profissionais. Entretanto fica evidente, que ao terem os primeiros contatos com o processo educativo, foram envolvidas por ele, surgindo assim, a vontade de se dedicarem ao campo da docência. Adjunto a tematica anterior, as professoras relatam sobre suas primeiras experiências como professoras alfabetizadoras:

Relato 3 - Minha primeira experiência como professora alfabetizadora

a) alfa: no ano de 2009, já formada, iniciei minha primeira experiência enquanto professora alfabetizadora. Trabalhei como monitora nos Programas Mais Educação com a oficina de Letramento. Os alunos com idade entre 6 a 11 anos (alguns com defasagem idade/série) cursando do 2º ao 5ª ano do ensino fundamental eram organizados para terem um “reforço” no contraturno escolar. Na prática eu tinha que alfabetizá-los. Muitos não sabiam sequer escrever seus próprios nomes. Meu conhecimento teórico eu buscava nas leituras de textos que eu pesquisava, eu sempre estava lendo e procurando me qualificar. Procurava na internet cursos oferecidos grátis nas faculdades e universidades da cidade;

b) beta: Enfim, fui aprovada e comecei o curso em agosto de 2005, tendo que me desfazer de alguns alunos porque o curso me exigia muita leitura, e fiquei somente com os menores, em fase de alfabetização. Foi quando conheci a professora Joelma Reis, professora e coordenadora do Curso de Pedagogia com quem fiz a disciplina de Alfabetização, e me aprofundei nos estudos sobre o tema, onde pude ter contato com alguns autores como Emília Ferreira, Ana Teberosky, sobre as fases de alfabetização, letramento e escrita, Piaget e Vigotsky e ainda Cagliari e Paulo Freire. A partir daí, me senti “apta” para o mercado de trabalho, onde estagiei no 1º ano na Universidade Infantil Rivanda Berenice, e pude aprimorar meus conhecimentos e mais a frente fui estagiária também no Infantil III na mesma instituição, onde me deparei com realidades diferentes em todas as estâncias.

Diante do exposto, fica claro a conscientização das partícipes em relação à relevância da busca constante pelo conhecimento, exigida pela profissão docente, pois cada realidade experienciada exige um olhar diferenciado por parte do educador, uma postura profissional, conhecimentos e habilidades direcionados às necessidades de cada grupo ou turma, que certamente acabam refletindo no trabalho docente, bem como na aprendizagem dos alunos, pois as crianças:

[...] têm cultura própria que as identifica e as organiza em suas formas de pensar, sentir e fazer. Elas partilham um conjunto de conhecimentos, estabelecem significados por meio das relações sociais e atuam na condução da própria vida. As crianças são atores sociais, participam das trocas e das interações, são ao mesmo tempo produtos e produtoras da sociedade. Desse modo, elas devem ser compreendidas como protagonistas nos seus processos de socialização, criando e recriando uma cultura transmitida através das

Dessa forma, entende-se que durante o processo de alfabetização de crianças, o/a professor(a) alfabetizador(a), precisa ter a sensibilidade de perceber cada criança na sua especificidade, para aproximar-se ao máximo da oferta de condições de aprendizagem que possam atender as necessidades de cada um. Porém, sabemos que isso não é uma tarefa simples e fácil, e que a oferta de condições dignas de aprendizagem não depende apenas da sensibilidade e do conhecimento do professor, mas envolve outros agentes que detêm os recursos necessários para o investimento na área da Educação. Em relação aos saberes sobre a Área de Leitura, Escrita e Alfabetização crianças, bem como sobre suas atuações enquanto professoras alfabetizadoras, relatam:

Relato 4 - Meus saberes sobre a Área de Leitura, Escrita e Alfabetização de crianças

a) alfa: nesse percurso de aprendizagens fui conhecendo e me apropriando das teorias psicogenéticas de Emília Ferreiro, com os conceitos e níveis de alfabetização. Também iniciei minhas leituras sobre Vygotsky e o sociointeracionismo, e os níveis de desenvolvimento intelectuais: real e potencial, bem como compreender o homem enquanto sujeito interativo que se produz na e pela linguagem; A perspectiva construtivista de Jean Piaget suas contribuições da teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo, estudos esses que nos ajudam a entender os processos que interferem no ensino e aprendizagem do homem. Paulo Freire e suas contribuições sobre a importância da leitura de mundo. Também fui adquirindo apropriando de alguns estudos de Josette Jolibert, com os conceitos e situações de leitura;

b) beta: enfim, atuo na área a onze anos, hoje trabalho no município e numa escola particular à tarde, no 3º ano, e em ambas sinto-me bem, pois sei que dou o meu melhor, nos meus objetivos e na avaliação diária que faço com meus alunos, percebo em suas falas que deixei alguma informação nova todos os dias, isso para os que já estão alfabetizados, cerca de 130 contando as duas escolas, e para os que ainda não estão cerca de 15 do 2º, 3 do 4º e 1 do 5º, e da particular 1 de 14 alunos; utilizo metodologias diferentes, procurando contemplar aqueles alunos com dificuldade, porquê os que ainda não estão, geralmente tem alguma especialidade, faço atividades que geralmente eles demonstram interesse como **ditado de figuras** a fim de perceberem o som ao repetirem o nome da imagem, **bingo de palavras**, onde geralmente coloco no quadro palavras ditadas pelos alunos, onde eles devem escolher oito, e em seguida coloco os mesmos nomes em pedaços de papel e enrolo, pego as palavras de uma a uma e os alunos têm de marca-las na cartela deles; **amarelinha das sílabas**, onde eles tem q formar palavras relacionadas ao conteúdo trabalhado nas disciplinas, além de atividades xerocopiadas de revisão sobre o conteúdo trabalhado. Então, de maneira lúdica o aluno geralmente recebe melhor as informações e as regras de escrita. Quanto a utilização de textos, utilizo todos referentes ao conteúdo a ser trabalhado, orientando os que sabem mais a ajudarem os que sabem menos, acho que acabam sendo uma troca de saberes, e essa ajuda é importante, visto que alguns

se soltam e interagem melhor quando o colega o escuta e dá o auxílio necessário, mas sempre com intervenção.

Analisando os relatos acima, percebemos que a professora Alfa mostra como é verdadeira a prerrogativa de continuidade, uma vez que a profissão docente exige um constante processo de busca por novos conhecimentos. A atividade diária, os desafios postos pelos alunos impulsionam os professores, aqueles comprometidos, a buscarem novos conhecimentos para assim darem conta de resolverem suas questões de sala de aula.

O relato da professora Beta, demonstra que realiza um grande esforço para cumprir seu papel enquanto alfabetizadora, acreditamos que é uma profissional comprometida com seu trabalho e é ciente do teor social da sua função. De fato, nem sempre consegue-se atingir a todos os alunos como deveríamos ou gostaríamos, mas fica claro que forças exteriores exercem influência nesse processo. Em relação ao processo de alfabetização propriamente dito, como parte integrante da área de leitura e escrita, as alfabetizadoras afirmaram:

Relato 5 - Processo de alfabetização de crianças

a) alfa: confesso que foi e continua sendo um desafio, o trabalho como professora alfabetizadora, pois estamos sempre aprendendo, construindo e reconstruindo nossos conhecimentos. Exige tempo, esforço, dedicação, planejamento e muita paciência. Mas quando conseguimos atingir nosso objetivo e o nosso aluno consegue ser alfabetizado, é uma sensação maravilhosa e gratificante. E é isso que nos move e sensibiliza para continuar essa jornada;

b) beta: é extasiante quando um aluno descobre que as sílabas juntas formam a palavra e que estas juntas por sua vez formam frase, e em seguida um texto e o entende, aí ela pode ser considerada criança alfabetizada, pois domina o código alfabético, e sabe transformar uma palavra oral em palavra escrita e vice-versa. Para isso ela precisa: conhecer as letras; conhecer o valor sonoro das letras (fonemas) e ler e escrever com relativa fluência, uma criança que está alfabetizada consegue ler textos simples, com uma velocidade de pelo menos sessenta a oitenta palavras por minuto, com pouquíssimos erros.

Nesse sentido, fica evidente que as professora, de certa maneira, compreendem que leitura vai além da decodificação de palavras, e escrita, além da codificação gráfica no papel ou em outro meio. Pois de acordo com Jolibert (2006, p. 183):

[...] sabemos que ler NÃO consiste em identificar e combinar letras e sílabas. Sabemos que, para ler, NÃO se trata primeiro de “fotografar” e memorizar formas (letras, sílabas) para depois combiná-las e, mais tarde, compreender o que está lendo. A única meta de todo ato de leitura é compreender o texto que se está lendo com o propósito de utilizá-lo de imediato para obter informação ou prazer, etc. O restante são unicamente meios para conseguir essa compreensão. Desta forma, a única meta da aprendizagem da leitura é aprender a “interrogar” um texto, para compreendê-lo, isto é, aprender a se inter-relacionar com um texto.

Nessa perspectiva, leitura e escrita fazem parte de ato maior, mais complexo e mais amplo. A leitura e a escrita não podem ser encaradas como um ato mecânico, pois assim, não cumpririam sua função social: de libertação do mundo estático para um mundo dinâmico, onde tudo pode mudar, onde se pode ver e ler além do que está impresso ou escrito. A leitura e a escrita configuram-se como elementos de transformação na vida de um ser, são capazes de fazê-lo viajar sem sair do lugar, de buscar e adquirir conhecimentos que favorecem a formação de sua visão crítica. Portanto, o papel do(a) professor(a) alfabetizador(a) se faz tão relevante, bem como a sua formação para que possa tomar posse da sua verdadeira atribuição, que possui uma função não somente social, mas também política, uma vez que a leitura e a escrita são necessárias para que um cidadão atue de forma ativa na sociedade e nos processos por ela estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, foi possível uma análise sobre a constituição da identidade de professores alfabetizadores, trazendo à discussão a história e memória de duas professoras alfabetizadoras do grupo de estudo e pesquisa GruPELPAI. Os relatos nos apontam para a necessidade de estudo constante, de formação permanente, pois a dinâmica da atividade docente impõe essa exigência. O professor ao terminar sua graduação, mesmo com os estágios que a academia proporciona, não se sente pronto para enfrentar os desafios da sala de aula, pois, os alunos trazem em suas bagagens demandas específicas que, por conseguinte, exige do profissional docente a busca constante por conhecimentos.

Desse modo, esta pesquisa corrobora com o que diz Pimenta (2006) a respeito da formação permanente, quando a coloca como essencial para a prática profissional consciente e reflexiva. É no confronto analítico e reflexivo entre sua prática e as teorias existentes que os professores alfabetizadores poderão conduzir sua sala de aula, fazendo surgir novos conhecimentos e saberes. Diante das análises feitas dos memoriais escritos, percebemos que todas as professoras pesquisadas, relatam o quanto é difícil a tarefa de alfabetizar e o quanto precisaram e precisam está em constante formação. Com isso, foi notório, a busca pessoal e quase solitária das partícipes, para a aquisição desses conhecimentos dos quais necessitavam e necessitam para esse exercício profissional.

Conforme o exposto, concordamos com Papi (2005), quando afirma que a profissão docente é permeada por responsabilidades que a exigem múltiplos papéis, muitas vezes contraditórios, pois espera-se que do professor, que seja especialista em seu campo disciplinar, que saiba motivar os alunos quando apresentam-se desmotivados, que contribua para o seu desenvolvimento moral e cognitivo, e que ainda tenha habilidade para suprir os déficits deixados pela família. Essa expectativa quanto a definição do papel social do docente é algo que muitas vezes, acaba por sobrecarregar sua atividade,

como nos disse a partícipe Alfa, se referindo a um momento de sua experiência enquanto alfabetizadora, ao relatar acerca do histórico de indisciplina e desamparo familiar dos alunos entre 6 e 11 anos, oriundos de comunidades carentes, quando percebeu que sua formação não havia oferecido elementos que pudessem ajudá-la a lidar com esse público e com esses tipos de situações.

Diante disso, acreditamos que a formação permanente apresenta-se como elemento indispensável para a resignificação dos saberes docentes, bem como para a (re) constituição da identidade profissional do professor, tendo em vista que o processo educativo tem a dinamicidade como uma característica marcante e que por sua vez, acaba exigindo novas formas de ensinar e aprender. Pois, as professoras apresentaram em seus relatos um ponto em comum em relação a formação inicial; seu déficit para atender aos anseios da sala de aula de forma concreta e eficiente. A formação inicial foi descrita por elas como uma etapa fundamental, entretanto carregada de muita teoria e a inserção mínima dos discentes na prática pedagógica.

Nesse sentido, percebemos que diferentes contextos podem influenciar na prática do professor e poderão levá-lo a desenvolver, segundo Papi (2005) uma postura de acomodação ou de busca por mudanças, seja qual for a atitude profissional frente à realidade do processo de ensino, certamente incidirá nos resultados do trabalho desenvolvido. Portanto, deve-se observar os “clamores” da prática, para que as formações permanentes possam atender às necessidades de formação de professores, bem como às de aprendizagem dos alunos, pois é esse o principal objetivo desta modalidade de formação, precisa estar alinhada às reais demandas da sala de aula e em cada contexto. As professoras pesquisadas, demonstraram em seus relatos que optaram por terem uma postura de transformação, uma vez que buscaram e buscam formação permanente com o objetivo não somente de ampliar conhecimentos teóricos, mas ainda, de melhorar sua prática pedagógica. Desse modo, como integrantes do grupo de estudo e pesquisa GruPELPAI, mostram que compreendem a relevância da formação continuada como um recurso de capacitação e resignificação profissional enquanto alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer. “**Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: Um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**”. Tese de doutorado. Niterói: Faculdade de Educação/Universidade Federal Fluminense, 2005.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; JESUS, Érika Menezes. “Eles não sabem participar, professora!” Família e Escola: como tecer os fios dessa delicada relação? In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como Alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

FARIA, Sonimar Carvalho. “História e Políticas de educação infantil”. In: KRAMER, Sônia et al. (Orgs.). **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, p.9-37, 1997.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ed. Unijuí, 2003. 480 p.

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

JOLIBERT, Josette et al. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MATA, Adriana Santos da. As crianças. Quem são as crianças?. In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como Alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. A Formação docente no contexto das profissões: os desafios da profissionalização. In: **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v 3, p 5-14, setembro, 2007.

SACCONI, Luiz Antônio. **Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. São Paulo: Atual, 1996.

SASS, Carla. “Se é para ser, que seja a melhor”: A cultura letrada de professoras alfabetizadoras. In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como Alfabetizar? Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA INGLESA

Data de aceite: 05/07/2020

Cláudia Cristina Cólins Pereira

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Federal do Maranhão. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Ifma)/Campus São Luís-Monte Castelo). E-mail: claudiacolins@ifma.edu.br.

Rakell Ainy Freitas Luz

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. Professora da Rede Municipal de Ensino e do Centro Educacional Montessoriano Reino infantil. E-mail: prof.ainy@hotmail.com.

Marize Barros Rocha Aranha

Prof^a Dr^a da Universidade Federal do Maranhão (Ufma) e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD). E-mail: aranha.marize@gmail.com

RESUMO: O presente artigo trata da identidade do professor de línguas no Brasil, particularizando as Línguas Portuguesa e Inglesa. Fundamentamo-nos em aportes

teóricos que abordam a Linguística Aplicada ao ensino de línguas, bem como as contribuições de Lima (1985), Almeida Filho (1991), Schmitz (1992), Pimenta (1997), Faraco e Castro (1999), Lopes (2006), Papi (2005), Gauthier et al. (2006), Saussure (2006), Teyssier (2007), Amora (2009), Menezes, Silva e Gomes (2009), Aquino (2010), Di Raimo e Peron (2010), Paula (2010), Selbach (2010), André (2012), Sousa (2012), Miller (2013), Tardif (2014), Bittencourt et al. (2015), Aranha (2015), Leffa (2016) e por documentos legais, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC). Nas fontes consultadas, há considerações acerca do uso da linguagem, ao ensino de línguas e à construção da identidade docente. Desse modo, esperamos que esse estudo contribua de forma significativa para a reflexão acerca da identidade profissional docente. Além disso, constatamos que o EU – professor se constrói a partir de sua prática e dos saberes e crenças que interferem em sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional. Línguas portuguesa e inglesa. Linguística aplicada. Docente.

INTRODUÇÃO

É complexo tratar do desenvolvimento

peçoal e profissional de um indivíduo. Nesse sentido, uma vez que nosso objetivo é discutir a construção da identidade do professor, faz-se ainda mais amplo dimensionar quão inúmeros são os fatores que participam dessa construção. Entendemos, assim, que os valores, as crenças, o conhecimento adquirido e o exercício da profissão inexoravelmente não só interferem nesse processo como também participam da formação docente. Sabemos que a realidade da sala de aula para a maioria dos profissionais da educação está distante daquilo que seria o ideal para práticas pedagógicas eficientes no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o presente artigo objetiva fazer algumas reflexões acerca da construção da identidade do professor de línguas, considerando, a partir do processo de formação desse profissional, alguns aspectos que consideramos relevantes para a organização das identidades, o seu fazer pedagógico, particularizando os professores das Línguas Portuguesa e Inglesa.

Para a materialização de nosso estudo, este trabalho está dividido em quatro partes principais, a primeira que trata do ensino de línguas no Brasil, especificamente as Línguas Portuguesa e Inglesa, a segunda, a Linguística Aplicada (LA) e o ensino de línguas, pormenorizando as Línguas Portuguesa e Inglesa; a terceira, a construção da identidade profissional docente, a partir das vivências e saberes dos profissionais de Língua Materna (LM) e da Língua Estrangeira Inglês e, a última parte, traz algumas considerações finais sobre o assunto apresentado.

O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

O idioma português brasileiro, que conhecemos e falamos, passou por várias modificações e adaptações desde sua inserção em terras tupiniquins no período colonial, quando a língua foi ensinada pelos jesuítas por meio da catequização. A partir de 1822, o português brasileiro ainda sofreu influências dos imigrantes europeus de modo que no final do século XIX, o português falado no Brasil diferenciou-se ainda mais da língua portuguesa falada em Portugal.

Desse modo, as discussões envolvendo as diferenças do idioma ganharam espaço por meio da literatura, durante as fases do Romantismo e do Modernismo, motivando a população a valorizar a variedade brasileira da Língua Portuguesa. Segundo Teyssier (2007, p. 111), a questão da língua no Brasil vai além das discordâncias entre gramáticos, mas é “[...] um problema nacional da mais alta importância”. No âmbito dessa discussão, é com o Romantismo que a questão da língua se volta para os escritores, destacando-se entre outros, José de Alencar que, apesar das críticas sofridas na época, conserva em seus escritos a língua em seu aspecto mais original, buscando utilizar-se da língua por meio de uma expressão autêntica. Nas palavras do autor: “[...] Sem jamais pretender

escrever numa língua diferente do português europeu, ele reivindica o direito a uma certa originalidade. O que recusa é o purismo mesquinho e estéril; o que procura é uma expressão nova, autêntica e viva” (TEYSSIER, 2007, p. 111).

Todavia, é com o Modernismo que vivenciamos um novo fôlego nas mudanças pelas quais a Língua haveria de passar. Com esse movimento, o Brasil vivencia mudanças culturais e artísticas cruciais para definir a originalidade propriamente dita no português do Brasil. Nesse sentido, “O Modernismo alia a recusa da tradição e dos preconceitos, proclamada no estilo das vanguardas europeias, a um esforço tenaz para definir uma originalidade propriamente brasileira” (TEYSSIER, 2007, p. 112).

Nessa perspectiva, esse momento de ruptura e mudanças permitiu a utilização de uma língua mais próxima da fala e das muitas formas de sua utilização colocando-se, assim, mais distante do tradicionalismo e do purismo lusitano. Além disso, essa abertura, que trouxe as inovações linguísticas oriundas do Modernismo, ainda encontra em nossos dias a necessidade de muitos estudos e investigações. Hoje o português do Brasil se constitui de uma rica variedade linguística resultante de todo o seu processo de formação e das influências sofridas de outras línguas, conforme já explicitado. Tal fato tem sido objeto constante de pesquisas e estudos de linguistas (AQUINO, 2010). De acordo com Faraco (2005 *apud* AQUINO, 2010), embora haja mudanças, a língua não perde seu caráter sistêmico. Assim, na visão do autor:

[...] é importante salientar que a mudança gera contínuas alterações na estrutura das línguas sem que se perca o seu potencial semiótico; independente da mudança continua organizada e oferecendo a seus falantes os recursos necessários para a circulação dos significados. Além disso, mesmo que a língua se movimente, nunca perderá seu caráter sistêmico. (FARACO, 2005 *apud* AQUINO, 2010, p. 20).

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil, particularmente de Língua Inglesa, vem também sofrendo transformações e adaptações ao longo do tempo no que concerne às questões metodológicas, às abordagens de ensino, às leis e diretrizes governamentais, assim como em sua matriz curricular, com vistas a suprir as demandas e anseios de uma sociedade cada vez mais conectada, bem como propiciar o ensino-aprendizagem dos estudantes em um outro idioma.

Nesse sentido, o professor de línguas deve atentar-se durante seu planejamento à correlação entre os conteúdos a serem trabalhados e os fatos e ações para que os temas ou tópicos propostos façam sentido para o aluno, visto que “[...] aprender é sempre um processo produtivo, pessoal, reconfigurativo, e a apreensão dos fatos se dá a partir da percepção da íntima ligação existente entre eles.” (SELBACH, 2010, p. 98).

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Sabe-se que a língua é viva e dinâmica e, por meio dela, o ato comunicativo se processa (SOUSA, 2012). No entanto, inúmeras são as dificuldades que se tem observado no ensino

de Língua Portuguesa na maioria das escolas brasileiras. Tais entraves são oriundos de um ensino obsoleto, no qual frases soltas e o ensino da palavra pela palavra é o que predomina nas práticas pedagógicas, dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Saussure (2006, p. 17), estabelecendo a diferença entre língua e linguagem, afirma que “[...] a língua é um produto social da faculdade de linguagem”. Isso nos conduz à reflexão de que não é possível compreender a existência humana sem necessariamente associá-la à linguagem e aos padrões de uso da linguagem.

A língua e a linguagem são elementos essenciais que, no processo comunicativo, favorecem a interação entre os indivíduos. Portanto, faz-se imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem da língua materna contemple os aspectos interacionais, ou seja, o ensino de língua não pode estar desvinculado da realidade do aluno nem se distanciar da real utilização da língua, já que as situações de uso do código constituem-se como o que pode favorecer o interesse do aluno pelo aprendizado da língua. Podemos observar, assim, que o ensino de Língua Materna fundamentado no tradicionalismo da gramática normativa tem sido alvo de crítica e de reflexão, visto que um dos entraves para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem da língua está no distanciamento que o ensino normativo estabelece para o aprendizado do aluno. De acordo com Faraco e Castro (1999, p. 1)

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter essencialmente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de considerarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática.

Segundo Lima (1985), sobre o ensino de língua no Brasil, podemos entender que o ensino das regras gramaticais pressupõe o aprendizado da Língua Portuguesa e que o professor de português, por entender que essa metodologia formalista de ensino compromete a capacidade de o aluno redigir, compreender e interpretar textos, busca no estudo da ciência da linguagem o aparato metodológico que o conduza a uma visão mais ampla de o que ensinar e como ensinar a língua em sala de aula.

Vale ressaltar que, a pragmática e o formalismo no ensino da língua têm gerado uma problemática ainda maior, já que com essa prática o profissional de Língua Portuguesa não possibilita que seus alunos adquiram a experiência de conhecer, trabalhar e desvendar a realidade da língua por meio do texto. O ensino de Língua Portuguesa não deve ser desenvolvido sem que ao aluno seja dada a oportunidade de compreender o texto como um tecido organizado de sentido, que é entendido a partir da reflexão e da interação autor, leitor e texto. Isto posto, faz-se necessário que a prática do ensino de língua na escola priorize a realidade do texto dando ao aluno a oportunidade de descobrir, refletir, criticar, analisar, compreender, interpretar e construir textos orais e escritos a partir de um trabalho pedagógico que prime pela formação de alunos-leitores e, conseqüentemente,

produtores de texto.

É preciso refletir sobre o papel da escola como formadora de alunos-leitores do mesmo modo que, nessa perspectiva, analisamos o importante papel do professor nessa questão, sua formação, sua prática, seus saberes, ou seja, professor-leitor forma aluno-leitor ou ainda se o professor não possui essa prática, poderá desenvolver em seus alunos o prazer pelo ato de ler? O que queremos esclarecer é tão somente que o papel da escola e do professor não é formar decodificadores, mas possibilitar a formação de leitores e produtores de texto competentes linguisticamente.

Segundo Bittencourt *et al.* (2015, p. 29), “[...] a leitura e a escrita são processos interdependentes, complementares e indissociáveis”. Todavia, embora a literatura nos permita esse entendimento, o que se tem não só nas séries iniciais, como também nas universidades são alunos como meros decodificadores, ou seja, leem com dificuldade, não compreendem o que leem e, por conseguinte, todo o aspecto redacional é comprometido visto que, se ele não compreende o que lê, certamente terá dificuldade de se posicionar por meio da escrita na produção de textos.

Portanto, cabe à escola o importante papel de formar cidadãos que, além de outras competências e habilidades, devem ser competentes linguisticamente. Desse modo, o domínio da leitura e da escrita é fundamental para a participação efetiva do educando na sociedade, visto que é por meio dela que se dá o processo comunicativo, o acesso à informação e a construção do conhecimento.

Ressaltamos, assim, a importância das discussões elaboradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) cujo objetivo é contribuir para as reflexões acerca das práticas pedagógicas, formação e atualização profissional além de, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, contribuir para as discussões relacionadas à formação de leitores e escritores proficientes e, conseqüentemente, desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Desse modo, os PCN têm como “[...] finalidade constituir-se em referência para as discussões curriculares da área e contribuir no processo de revisão e elaboração de novas propostas.” (BRASIL, 1997, p. 13). Além disso, sobre a necessidade de melhorar o ensino no país, o referido documento ressalta que:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar [...] (BRASIL, 1997, p.17).

Nesse sentido, podemos considerar que desenvolver a competência comunicativa do aluno é também possibilitar a ele o domínio da leitura e da escrita, considerando que tais fatores também permitem a inserção do indivíduo na sociedade.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

A história da Língua Inglesa inicia-se com o povo celta, que em seu primórdio habitava a Grã-Bretanha e, por ter sido dominado pelos romanos, sofreu forte influência possibilitando que o latim estivesse presente em muitos dos vocábulos dessa língua (ARANHA, 2015). Na Idade Média, “[...] foram os dialetos falados pelos germânicos, anglos e saxões que deram origem à Língua Inglesa”, e o desuso do latim em detrimento a outras é citado pela mesma autora, a seguir: “No início do Renascimento, na Idade Média, as línguas vernáculas como: francês, alemão, italiano, espanhol e inglês tornam-se, gradativamente, mais importantes que a própria língua latina, que foi, aos poucos, deixando de ser falada” (ARANHA, 2015, p. 112 e 122).

No período renascentista, a língua com maior destaque era o francês, posto que a França se destacou perante as demais nações devido ao seu apogeu cultural e, saber francês dava ao indivíduo certo status social, uma vez que eram os literatos e burgueses daquela época que falavam esse idioma. No período Pós-Guerra Fria, compreendendo o período entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991), os Estados Unidos tornaram-se uma grande potência mundial, política, cultural e econômica e, por força de sua hegemonia, a Língua Inglesa constituiu-se a língua em uso. Todas essas transformações e influências são refletidas no histórico por que passou o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, especificamente o ensino de Língua Inglesa, pois, de acordo com Leffa (2016, p. 50-51):

[...] com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino de línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas.

Vale ressaltar que, segundo o autor supracitado, o grego e o latim são consideradas línguas, e o francês, o inglês, o alemão e o italiano se constituem como línguas modernas. Desse modo, nesse mesmo período de certo prestígio dado às línguas modernas, ocorreu também seu declínio, posto que houve uma redução nos anos subsequentes acerca da carga horária semanal destinada ao ensino de línguas. Por conseguinte, a Reforma de 1931 introduziu alterações quanto ao conteúdo e à metodologia de ensino, como a redução da carga horária do ensino de latim e a introdução do método direto (LEFFA, 2016, p. 57). Ainda de acordo com o autor, foi a Reforma Capanema (1942) que: “sob uma perspectiva histórica, [...], formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.”

A partir da hegemonia política, econômica, cultural e social dos Estados Unidos e sua grande influência em outros países, existe a necessidade de uma redefinição da matriz curricular e dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, com foco maior nas abordagens de ensino, uma vez que a Língua Inglesa passa a ser considerada uma língua franca universal. No Brasil, apesar de algumas inserções e alterações, via leis e diretrizes educacionais, mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB), nº 4.024, em 1961, e a LDB de 1971, nº 5.692, há a manutenção da redução da carga horária de ensino de línguas estrangeiras, entres as quais a Língua Inglesa (LEFFA, 2016).

Não obstante aos poucos avanços ocorridos no ensino de línguas no Brasil, a LDB/1996, nº 9.394, apenas registra a necessidade do ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental e da obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna, a ser escolhida pela comunidade escolar e uma segunda de caráter optativo, sendo, em geral, a língua espanhola a ofertada, quando há. (LEFFA, 2016). Posteriormente, foram criados vários documentos legais para fins de complementar a nova LDB, entre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, particularizando para o ensino de línguas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos Curriculares e suas Tecnologias. Considerando um segundo momento, que é a publicação dos OCEM, vale ressaltar na seção sobre Língua Estrangeira Moderna, no item sobre interdisciplinaridade, que versa que:

Todo projeto que se propõe interdisciplinar deve sê-lo a partir de sua concepção, implementação e avaliação, durante e ao final do processo. Além do seu caráter nitidamente agregador, [ela] favorece a contextualização, recurso importante para a aprendizagem significativa, pela associação que estabelece com aspectos da vida cotidiana, escolar e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 111).

Desse modo, corroboramos com a ideia da interdisciplinaridade e cremos que, o uso das tecnologias a serviço da Educação, seja um dos caminhos possíveis para que, se alinhadas às propostas curriculares e aos métodos de ensino, possam trilhar por dias mais produtivos no processo ensino-aprendizagem de línguas. No que tange ao ensino de Língua Inglesa, principalmente no Brasil, a realidade da aquisição do idioma precisa ser algo concreto, efetivo e, nesse sentido, nas várias etapas curriculares até o ensino médio, Leffa (2016, p. 61) enfatiza que as OCEM: “[...] trazem para o ensino de línguas, a perspectiva do letramento digital, associando educação com tecnologia [...], para chegar às dimensões cultural, intercultural e crítica da aprendizagem.” No entanto, a realidade dos processos educativos no Brasil nos relevam que há muito a ser feito, já que há um contrassenso entre o que os documentos oficiais norteiam os profissionais da educação e de línguas, quando privilegiam a habilidade de leitura nesse processo ensino-aprendizagem, em detrimento às demais habilidades que, se trabalhadas juntas, garantiriam uma maior efetividade no aprendizado da língua-mãe e na aquisição de uma língua estrangeira.

A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUAS

Em linhas gerais, há uma discussão sobre a origem e a fundamentação teórico-científica da Linguística Aplicada (LA). Há teóricos que advogam a tese de que a LA é

uma subárea da Linguística em seu arcabouço teórico, sendo inclusive pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerada uma subdivisão da Linguística, e há teóricos e autores que acreditam que a LA pouco se fundamenta na Linguística. Segundo Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 4), “A LA se expandiu na segunda metade do século passado, tanto no exterior como no Brasil, com a criação, [...] de muitas linhas de pesquisa, programas de pós-graduação ou área de concentração em LA”. No que tange ao seu desenvolvimento, a LA perpassou por algumas áreas, especialmente das Ciências Sociais, como a Sociolinguística, a Antropologia, a Psicologia, priorizando campos teóricos que também se preocupam com a linguagem. Ao tratar acerca da linguagem com foco em pesquisas de LA, Rajagopalan (2011, p. 2 *apud* MILLER, 2013, p. 103) reitera que,

Pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. [...] É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática.

Almeida Filho (1991, p. 2) registra algumas maneiras de entender a LA como um campo de investigação, que seriam: “[...] observar os problemas ou tópicos que se transformam em objetos de seu estudo e interpretação [ou] examinar os seus fins ou objetivos [ou] pensar com cuidado as suas propostas ou produtos”. Isso coloca essa ciência aplicada como um importante meio de estudo e análise do ensino de línguas.

A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Linguística Aplicada à Língua Materna auxilia na compreensão da linguagem, particularmente como prática social e interativa. De um modo geral, a LA é analisada como uma área de investigação da linguagem cujo foco é o ensino-aprendizagem da LM entre outros. Assim, no intuito de estabelecer uma definição sobre LA, Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 25) afirma que:

Parece haver consenso de que o objeto de investigação da Linguística Aplicada é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.

Além disso, vale ressaltar ainda que, inicialmente, a LA era estudada como uma subárea da linguística e entendida como aquela que se preocupava apenas em investigar os problemas relacionados com o ensino de língua estrangeira e com as traduções. Todavia, com a evolução dos estudos linguísticos, ela passou a ter um caráter autônomo, de modo a ser entendida como a que se preocupa em investigar todos os campos da atividade humana em que a linguagem exerce um papel de importância.

Conforme explica Lopes (2006), a partir de 1980, a importação de teorias que, até

então ocorria da linguística, desloca-se para outras áreas das ciências humanas e sociais de forma que não foi rompido esse método de empréstimo nas práticas investigativas em LA, mas ocorreu a dispersão das fontes para outras áreas das ciências humanas e sociais. Tais fatos propiciam para a LA um caráter interdisciplinar que, segundo o autor,

[...] esse movimento interdisciplinar de empréstimo é fundamental para a emergência de muitos dos enfoques atuais em LA, que vão buscar em outras disciplinas seus fundamentos e métodos. [...] As mudanças nas crenças e, conseqüentemente, no fazer dos linguistas aplicados brasileiros implicaram transformações não só nos objetos eleitos para pesquisa, como também nos métodos e nos recortes teóricos (interdisciplinares) propostos. (LOPES, 2006, p. 254-255).

Nessa perspectiva, a LA tem se voltado também a explicar os fenômenos relacionados ao ensino-aprendizagem de LM e as práticas pedagógicas que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem de modo a tornar o ensino de Língua Materna dinâmico e relacionado à realidade do aluno. Desse modo, analisando o quadro em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, pode-se constatar que inúmeros são os desafios enfrentados pelo professor no sentido de melhorar as práticas de ensino em sala de aula, principalmente no que concerne à leitura e à produção de texto. Dentre estas práticas pedagógicas, as novas tecnologias devem ocupar um papel importante no sentido de melhorar o trabalho do professor em sala de aula.

Todavia, embora vivamos no século XXI e as novas tecnologias façam parte do cotidiano do professor e dos alunos, não há uma mudança nas práticas de ensino de modo a incluir os avanços tecnológicos para tornar as aulas atrativas e menos monótonas. Contudo, temos a convicção de que só pode haver mudança no ensino se o professor também se propuser a mudar. E, nesse aspecto, a inclusão da tecnologia seria um dos fatores que poderiam estimular o aprendizado do aluno e mudar a realidade do ensino de LM nas escolas brasileiras.

Portanto, a LA ao ensino de Língua Portuguesa visa colaborar com as práticas de ensino em sala de aula proporcionando a dinamização das aulas, motivando os alunos a fim de que haja melhores resultados no ensino de Língua Materna além de reduzir principalmente as dificuldades no âmbito da leitura e da escrita, favorecendo a inclusão social de modo que, por meio de práticas pedagógicas mais motivadoras, tenhamos salas de aula com alunos mais estimulados na aquisição do conhecimento.

Portanto, na esteira das reflexões propiciadas pela Linguística Aplicada e de sua relevância para o ensino de Língua Materna compreendemos que, além das pesquisas empreendidas, essa ciência aplicada também busca refletir acerca da importância da formação docente para a construção do conhecimento e para as mudanças que precisam acontecer no ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Apesar de a Linguística Aplicada ter atuado, inicialmente, no ensino da Língua Materna e da tradução e, posteriormente, em pesquisas nas áreas de letramento, identidades, análise do discurso, entre outros, e de ter atuado no ensino de línguas estrangeiras, particularmente no ensino de Língua Inglesa, que ainda é uma área de grande representação para a LA, ela tomou uma amplitude muito maior. Nos dias atuais, a LA é uma área que se preocupa com o estudo das linguagens, mas na acepção de heterogeneidade. Na visão de Schmitz (1992, p. 217)

Em certas instituições, o estudo da Aquisição de Linguagem é da alçada de um departamento de linguística, ao passo que em outros estabelecimentos este estudo se encontra num departamento de psicolinguística. Todavia, quando se trata de Aquisição de Segunda Língua, via de regra, esta área 'pertence' à Linguística Aplicada.

E quando se trata de considerar a LA como área de investigação, ela tem a linguagem como foco principal. Considerando ainda o objeto de investigação da LA, conforme cita Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 4): “[...] é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.” Nessa conjuntura, o professor precisa refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, a fim de que possa promover mudanças efetivas no seu fazer pedagógico, tornando suas aulas mais instigantes, dinâmicas e estimulantes aos estudantes dessa Geração Z. E acreditamos que uma das formas de se fomentar essas mudanças é pelas pesquisas em Linguística Aplicada.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A sociedade está em constante mudança e o homem como um ser social deve estar atento a essas mudanças. Nesse contexto, observamos que a situação da educação no Brasil tem sido o alvo de debates não só sobre as condições de ensino como também da formação profissional docente. Outrossim, vivemos em uma sociedade que pouco tem dado importância ao professor como o responsável pela formação de crianças e jovens como também em função dessa desvalorização profissional, o docente é visto como o reproduzidor de conhecimentos já elaborados. Assim, na discussão dessa questão, vale analisar a formação docente e a construção da identidade profissional docente, conforme ressalta Pimenta (1997) quando escreve sobre a natureza do trabalho docente e o real papel das licenciaturas na formação do professor e na construção de sua identidade.

[...] Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Nessa perspectiva, discorreremos, a seguir, acerca da construção da identidade do professor de Língua Portuguesa e a construção da identidade do professor de Língua Inglesa.

A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo o dicionário Amora (2009, p. 369), “[...] identidade é um conjunto de características próprias de uma pessoa,” ou seja, atributos por meio dos quais é possível individualizá-la. Desse modo, para analisarmos as questões que cercam a identidade profissional do professor, é preciso que consideremos os inúmeros desafios que o professor enfrenta e que são determinantes para a construção de sua identidade. Assim, fatores como a desvalorização social, os baixos salários, a falta de prestígio social, más condições de trabalho além de jornadas exaustivas de trabalho são alguns dos percalços enfrentados pelo professor cotidianamente no exercício de sua profissão. Portanto, refletir acerca da identidade profissional docente requer o entendimento de como ela se constrói. Assim, Pimenta quando fala sobre as significações sociais na construção da identidade profissional ressalta que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. (PIMENTA, 1997, p. 7).

Desse modo, analisando o processo de construção da identidade profissional docente, ressaltamos a contradição entre a imagem que o professor faz de si mesmo, do trabalho que desenvolve e como o professor avalia sua prática. Nesse contexto, Di Raimo e Peron (2010, p. 332) escrevem que “Com efeito, o esforço tão valorizado pelos professores no domínio de regras está diretamente atrelado a uma imagem de língua tida como gramática ou como um sistema fechado [...]”. Em outras palavras, concordando com as palavras dos autores, entendemos que a escola contribui com a imposição de uma língua perfeita, normativa, que favorece de modo significativo na construção da imagem que o professor faz de sua prática e da influência que sua atividade docente exerce em sua identidade pessoal e profissional além da influência que os saberes exercem na formação docente. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 54) esclarece que

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática [...].

Desse modo, assim como em outras áreas do conhecimento, o professor de Língua Materna também leva consigo os saberes adquiridos no exercício de sua prática

profissional e que contribui de forma significativa para a construção de sua identidade, ou seja, de seu eu - professor. Nesse contexto, compreendemos que, sendo o ensino de línguas extremamente vasto e o conhecimento linguístico relevante para o desenvolver do conhecimento das demais áreas da ciência, o professor de Língua Materna tem sob seus ombros a responsabilidade de ser um intelectual responsável por tornar seus alunos competentes linguisticamente, despertando nos mesmos o interesse pelas aulas de língua que nem sempre são estimulantes para a maioria.

Portanto, o professor como sujeito de sua prática, constrói sua identidade de modo que os sujeitos envolvidos nesse processo dinamizam-no em uma troca que, gradativamente, vai possibilitando o autoconhecimento, que gera a reflexão propulsora da necessidade de ressignificação de sua prática e de seu fazer docente.

A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Ao longo dos anos, a academia pouco tem avançado em transpor a barreira de preparar seu futuro profissional em um professor/ pesquisador. E isso é registrado nesse estudo, uma vez que, para se alcançar melhores resultados em sala de aula, os professores precisam, ainda em sua formação inicial, ser preparados a respirar pesquisa. E é por esse viés que suas práticas poderão ser repensadas, revisitadas e, possivelmente, reavaliadas. Sendo importantes esses debates da área da educação acerca do papel da pesquisa na formação inicial e continuada, assim como na prática docente dos professores, André (2012, p. 59) defende que

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudam a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

No que tange ao profissional de Língua Inglesa, além de também não ser instigado para pesquisar suas possíveis (futuras) práticas ainda na academia, há algumas considerações feitas acerca da sua formação inicial, assim como suas crenças, além da sua condição ao término do curso de Letras, ou seja, só ter o aporte teórico da aprendizagem e das técnicas de ensino que, muitas vezes, estão distanciados do que um professor de línguas estrangeiras irá se deparar em uma sala de aula. Além disso, quando estão atuando em sua área de formação, sentem os impactos da desvalorização de sua profissão e têm que acumular mais de um local de trabalho para suprir suas demandas, sendo expostos à violência dentro da sala de aula, entre outros. Nessa construção da identidade profissional,

Pimenta (2000, p. 19 *apud* PAPI, 2005, p. 51) enfatiza que a autora ressalta a importância da definição de uma

[...] nova identidade profissional do professor [...]", construída a partir da revisão das tradições e da significação social da profissão, do confronto teórico-prático, da análise sistemática das práticas à luz das teorias, do significado que cada um dá à sua atividade, das representações, dos futuros professores, assim como das relações estabelecidas com outros professores e com os sindicatos.

Essas questões identitárias refletem-se diretamente na atuação do profissional de ensino de línguas e, como reitera Celani (2001, p. 32-33 *apud* PAULA, 2010, p. 2)

Apesar de satisfazer os requisitos necessários para podermos considerar o ensino de línguas uma profissão "ainda temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é encarada, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou seja, como bico, isto é, um emprego subsidiário [...].

Todas essas variáveis precisam continuar sendo refletidas na construção da identidade profissional desse professor de línguas, em particular de Língua Inglesa, pois de acordo com Gauthier *et al.* (2006), por muito tempo as pesquisas que tratavam da compreensão dos motivos que geravam o sucesso ou não dos alunos, não consideraram o fazer dos professores em sala de aula, possivelmente pela profissão de docente não ter seu devido reconhecimento ao longo da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi apresentar uma reflexão sobre a identidade do professor de línguas e a influência exercida pelo dia a dia do professor na construção de sua identidade, particularmente as Línguas Portuguesa e Inglesa. Nesse sentido, também reiteramos a importância da Linguística Aplicada e sua contribuição no que concerne à realidade do ensino de línguas no Brasil.

Em nossas pesquisas, buscamos a contribuição da LA a fim de esclarecer a realidade do ensino e da aprendizagem de línguas em sala de aula, reiterando a relevância desses estudos linguísticos para o desenvolvimento do ensino e para as mudanças que se fazem necessárias na educação do Brasil. Além disso, buscamos suscitar uma reflexão acerca da construção da identidade profissional docente, evidenciando-a como a que resulta de um conjunto de outras identidades alimentadas ao longo de sua prática. Nesse sentido, demonstramos alguns dos percalços enfrentados pelo professor de línguas em sua prática, bem como as dificuldades enfrentadas pelo aluno no aprendizado de línguas no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender a linguística aplicada. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras**, Santa Maria, n. 2, p. 1-7, dez. 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11407/6882>. Acesso em: 1º jul. 2018.
- AMORA, A. S. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- AQUINO, P. L. G. **A língua portuguesa e alguns de seus aspectos**: história, características e os acordos ortográfico. 2010. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto Superior de Educação, Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/A%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA%20E%20ALGUNS%20DE%20SEUS%20ASPECTOS%20HIST%C3%93RIA,%20CARACTER%C3%8DSTICAS%20E%20OS%20ACORDOS%20ORTOGR%C3%81FICOS%20-%20PRISCILA%20LOYOLA.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- ARANHA, M. B. R. Origem da língua inglesa e gênese do seu ensino como língua estrangeira no Brasil. In: CAVALCANTE, L. R.; CARNEIRO, M. F.; SANTOS, N. S. A. (orgs.). **Ensino de línguas e discurso**: reflexões e práticas. São Luís: EDUFMA, 2015.
- BITTENCOURT, Z. A. *et al.* **A compreensão leitora nos anos iniciais**: reflexões e propostas de ensino. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- DI RAIMO, L. C. F. D.; PERON, A. P. A(s) identidade(s) do professor de língua portuguesa em conflito: entre o discurso de futuros professores e os documentos oficiais. **Revista Linguagem & Ensino**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 319-345, 2010. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/59/0>. Acesso em: 1º jul. 2018.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 1-9, 1999. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 1º jul. 2018.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.
- LIMA, R. P. O ensino de língua portuguesa: aspectos metodológicos e linguísticos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 4, n. 1. p. 4-19, jan./dec. 1985.
- LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

PAPI, S. de O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PAULA, L. G. de. O processo de construção da identidade do professor. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 2, n. 1, p. 7-16, mar. 2010. Disponível em: www.ueginhumas.com//revelli. Acesso em: 1º jul. 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 4 abr. 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHMITZ, J. R. Lingüística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Alfa Revista de Linguística**, São Paulo, v. 36, p. 213-236, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3921/3602>. Acesso em: 1º jul. 2018.

SELBACH, S. *et al.* **Língua estrangeira e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOUSA, W. L. de. A linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa: o ensino-aprendizagem da Língua Materna no espaço da sala de aula 1. **Revista Eventos Pedagógicos**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 599-610, abr. 2012. Número especial. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/604/411>. Acesso em: 21 jul. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INFÂNCIA: VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS E PREVENÇÃO DE PRECONCEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 05/07/2020

Lucileide Martins Borges Ferreira

Mestranda do Programa de Pós-graduação Strictu
Senso Gestão do Ensino da Educação Básica-
PPGEEB/ UFMA. Email: cileidinha83@hotmail.
com.

Luanda Martins Campos

Mestranda do Programa de Pós-graduação Strictu
Senso Gestão do Ensino da Educação Básica-
PPGEEB/ UFMA. Email: luacamposl@yahoo.com.
br

Antonio de Assis Cruz Nunes

Orientador. Doutor em Educação. Docente do
Departamento de Educação I e do PPGEEB/
UFMA – Email: antonio.assis@ufma.br.

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre o trabalho com as relações étnico-raciais na infância, fase inicial da vida, onde acontecem as primeiras experiências de interação das crianças pequenas, tanto no contexto familiar quanto no contexto das instituições de Educação Infantil, compreendidas como creches e pré-escolas pelo Sistema Educacional Brasileiro. Para tanto, realizamos um levantamento de referências que abordam as relações étnico-raciais na infância, dentre as

quais: Cavalleiro (2001e 2014); Sena (2015); Jovino (2008); Soares, Dias e Santana (2016), além dos documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O objetivo do estudo consistiu em apontar fundamentos legais e teóricos para a necessária valorização das diferenças nos espaços educativos, concebendo-a como uma ação capaz de prevenir preconceitos na fase da infância e nas fases posteriores da vida. A partir do estudo e das análises realizadas percebemos que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas, portanto, as instituições de educação infantil possuem um papel fundamental no que tange à construção das relações étnico-raciais, que são permeadas por atitudes, posturas e valores capazes de educar cidadãos para conviver e dialogar de forma respeitosa com o outro diferente, com as diferenças culturais. Os espaços educativos são espaços privilegiados para combater qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação (BRASIL, 2013). Porém, salientamos que para

este combate ocorrer de forma qualificada, a formação dos profissionais que trabalham nestes espaços constitui uma ação indispensável.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico-Raciais. Infância. Preconceito

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI ratificam que os princípios éticos são fundamentais e devem orientar as práticas e propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Além dos princípios éticos, aos quais daremos maior ênfase por conta do nosso foco (relações étnico-raciais), o referido documento, destaca os princípios políticos, que embasam os direitos de cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática e; os princípios estéticos, que envolvem a sensibilidade, a criatividade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Como princípios éticos são apontados: a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (BRASIL, 2010). Tais princípios interferem nas decisões, nos valores sociais e orientam os relacionamentos humanos. As ações para efetivação destes possuem natureza pedagógica e administrativa, pois dependem de medidas adotadas socialmente e institucionalmente, mas, sobretudo, de atitudes e práticas vivenciadas nas interações educativas pelas crianças.

Assim, a educação infantil, cuja finalidade definida na LDB é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, nos aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, assume papel indispensável na formação ética e moral da criança. (BRASIL, 2017). Formação esta que exige mais do que o trabalho com conteúdos, perpassa pelas vivências, pelas atitudes e comportamentos que precisam ser ensinados.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas deverão prever a organização de materiais, espaços e tempos para assegurar: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p.21)

Em relação à população indígena, composta por um conjunto de grupos étnicos que fazem parte da constituição da sociedade brasileira, que foi desprovida de muitos direitos, assim como a população negra, em virtude do processo de colonização pelos europeus, as diretrizes determinam que a Educação Infantil, dos povos que optarem por esta, deve:

Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendário, agrupamentos etários e organização

de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2010, p.23)

Para que o desenvolvimento de princípios éticos nos espaços educativos tenha reflexo nas atitudes futuras perante a vida, são necessárias práticas pedagógicas que promovam o processo de reflexão. Nesta perspectiva, a construção de uma educação positiva para as relações étnico-raciais depende, conforme o fragmento abaixo, do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e cultura brasileira (BRASIL, 2013, p.48,49).

Desde cedo as crianças precisam aprender a conviver de forma respeitosa com as diferenças e para isso é necessário um trabalho consistente, que aborde a diversidade de forma natural através da inserção dos alunos em práticas diárias capazes de desenvolver comportamentos e atitudes de respeito. Essas práticas cotidianas podem se configurar por meio de brincadeiras, jogos, leitura, música, dentre outras possibilidades que se apresentam no cotidiano escolar.

Do exposto, definimos como problemática para a nossa investigação: Como valorizar as diferenças étnico-raciais nos espaços educativos com crianças pequenas? Para responder ao questionamento buscamos atender aos seguintes objetivos: Destacar os fundamentos legais para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil e; Compreender como a valorização das diferenças étnicas e culturais pode ser inserida nas práticas pedagógicas da Educação infantil.

O QUE ENTENDEMOS POR INFÂNCIA?

Para situar nossa compreensão sobre o termo infância, buscamos fundamentação nos estudos de Magda Sarat (2009), Kuhlmann Jr (1998), Philippe Ariès (2006). Com base nestes autores, compreendemos a infância como conceito construído a partir das determinações históricas e sociais. De acordo com Sarat (2009) a infância é mais do que uma etapa biológica da vida, consiste também numa construção histórica, social e cultural determinada pela organização da sociedade ao longo do tempo. A referida autora afirma que:

Nesse contexto, temos referências nas pesquisas em diferentes áreas, com a Psicologia, a Sociologia, a História, a Filosofia, a Antropologia, a pedagogia, entre outras que nos mostram como o conceito de infância e a percepção sobre a criança foram se constituindo e se transformando na maneira como os adultos e as crianças se relacionam e expressam tais relacionamentos. [...], a infância e a educação formal das crianças pequenas seriam

um conceito que surge a partir do Renascimento e se firma no período moderno (SARAT, 2009, p.13).

Em seus estudos sobre o jardim de infância e a educação de crianças pobres no fim do século XIX e início do século XX, Kuhlmann Jr (1998) aborda, além da distinção no atendimento das crianças pobres e ricas, o tratamento que era dado à infância e, portanto, a concepção que se tinha da época sobre a infância. As instituições que atendiam as crianças tinham por finalidade a ajuda humanitária e caridosa deixando em segundo plano o aspecto educacional, principalmente nos espaços denominados de creches ou asilos.

Ariès (2006), em seus escritos sobre a descoberta da infância, afirma que o sentimento de infância não existia na sociedade medieval, porém não significa que elas (as crianças) eram negligenciadas ou desprezadas, visto que o sentimento de infância a que se refere não possui o sentido de afeição, mas antes corresponde à consciência da particularidade infantil.

Oliveira (2010) considera que a definição de infância é uma decisão política feita de forma própria em cada cultura, porque envolve, além da maturação biológica, aspectos ideológicos. Assim destacamos que:

Em algumas culturas afirma-se que crianças pequenas devem ocupar-se apenas do jogo livre infantil. Em outras, desde muito cedo a criança é instada pela família a auxiliar pelo menos em tarefas domésticas, não sendo raro que algumas desempenham tarefas de trabalho produtivo ou peçam esmolas nas ruas das cidades. Há também culturas em que, precocemente, elas são postas para executar tarefas que produzem atividades escolares de níveis mais adiantados. (OLIVEIRA, 2010, p.127).

Ainda de acordo com a autora supracitada, a imposição de um modelo de infância para orientar políticas sociais “[...] ignora as diferenças culturais e econômicas entre os indivíduos ou as trata sem percebê-las como desigualdades socialmente formuladas” (OLIVEIRA, 2010, p.128/129). No cerne dessas diferenças se situa a questão das relações étnico-raciais, uma vez que preconiza não apenas o respeito às diferenças fenotípicas, mas principalmente, às diferenças culturais.

Percebemos, em consonância com Faleiros (2011), que a incorporação da cidadania da criança na agenda política e nos discursos oficiais decorre das lutas dos movimentos sociais no contexto da elaboração da Constituição Federal de 1988. Consequentemente, nos dispositivos legais posteriores, a garantia dos direitos da criança vai ganhando maiores ênfases, a exemplo do Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990. No contexto educacional atual, nos documentos curriculares oficiais da Educação Infantil, a infância ocupa um lugar de centralidade, em razão do reconhecimento da necessidade de serem respeitadas suas especificidades e singularidades.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é concebida como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a

sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2010, p.12)

Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica

No sistema educacional brasileiro, a Educação Básica é constituída por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, cada uma com suas especificidades e finalidades.

A Educação Infantil é definida nas Diretrizes como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12)

No entanto, é importante enfatizarmos que nem sempre o tratamento dado às crianças pequenas foi esse, uma vez que anteriormente a Constituição Federal de 1988 o atendimento a este público não se configurava como dever do Estado. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/Lei Nº 9.394/96, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, assim a educação das crianças de 0 a 6 passou a constituir a primeira etapa da Educação Básica. Em 2006, em alteração realizada na LDB com o objetivo de ampliar o Ensino Fundamental para 9 anos, a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos, uma vez que as crianças de 6 anos foram inseridas legalmente no Ensino Fundamental.

Neste sentido, o disposto atualmente na LDB em relação à educação das crianças pequenas, é que tem por finalidade desenvolvê-las integralmente, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Educação Infantil é concebida como: “o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. (BRASIL, 2017, P.34).

A BNCC reafirma as ações de educar e cuidar como indissociáveis no processo educativo e destaca a necessidade das creches e pré-escolas acolherem as vivências e experiências das crianças construídas no contexto familiar e comunitário, conforme menciona o fragmento abaixo:

[...], as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a

No tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais, consideramos que os direitos de aprendizagem conviver e conhecer-se previstos na BNCC possibilitam o trabalho com atividades que passam desenvolver nas crianças pequenas atitudes de valorização e respeito ao outro diferente.

As Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: o que dizem os documentos oficiais e os estudos realizados em espaços educativos que atendem crianças pequenas?

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo da Educação Infantil contempla um conjunto de práticas articuladas com as experiências, os saberes das crianças, os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e promoverá o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. (BRASIL, 2010).

No item que trata sobre a proposta pedagógica e diversidade nas instituições de educação infantil, as diretrizes preveem que estas assegurem o reconhecimento, a valorização e o respeito às histórias e às culturas africanas, afro-brasileiras. Preconizam, portanto, a interação das crianças com estas histórias e o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana concebe os espaços de educação infantil como espaços privilegiados para eliminação de qualquer forma de preconceito ou discriminação considerando que nesta faixa etária a ação educativa possui significativo valor na formação da personalidade da criança. Para confirmar as informações acima mencionadas, destacamos o fragmento abaixo:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (BRASIL, 2013, p.48/49).

O citado documento acentua ainda a necessidade de incorporação na formação dos profissionais da educação infantil da dimensão do educar e cuidar com base nos valores éticos com vistas a combater atitudes racistas e preconceituosas. Com esse propósito, estabelece sete ações centrais para a educação infantil, as quais seguem:

- a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em educação infantil, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes;
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível

de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-brasileira e Indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;

c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino;

d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e indígena.

e) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência.

f) Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afrodescendente na educação infantil;

g) Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil. (BRASIL, 2013, p.49/50).

Percebemos então, que a maioria das ações de implementação ainda não foi concretizada ou algumas foram realizadas parcialmente, a exemplo dos itens c e d que visam, respectivamente: explicitar nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino e; implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e indígena. Arriscamos dizer que parcialmente porque não basta a instituição legal das práticas para efetivá-las no ambiente escolar, para que isso ocorra é imprescindível que haja formação inicial e continuada que habilite os profissionais para desempenhá-las com êxito. O PNLD e o PNBE ainda centram o foco em aspectos das culturas eurocêntricas, porém já existem algumas obras literárias cujo objetivo é abordar a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

O Ministério da Educação, em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), publicou em 2012 um material intitulado Educação Infantil e práticas promotoras da igualdade racial, o qual tem como propósito apoiar os profissionais dessa etapa educativa e as secretarias de educação na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, especificamente no item que prevê a incorporação da diversidade nas propostas pedagógicas. Desta forma, destaca o compromisso das propostas pedagógicas com o rompimento das relações de dominação

étnico-racial.

O referido documento apresenta a previsão dos espaços, dos materiais, das imagens, das interações, da gestão como possibilidades para a construção de uma história de respeito e valorização de todos e inserção da perspectiva de igualdade racial. Foi realizado um inventário de práticas promotoras de igualdade racial em situações reais de creches e pré-escolas com o propósito de contribuir para tornar realidade as diretrizes e as leis que instituem a necessidade da promoção da igualdade racial.

O estudo do Ministério da Educação apresenta dois marcos legais da garantia de promoção de igualdade racial, a Constituição Federal de 1988, que por pressão do Movimento Negro Brasileiro, incluiu o tema da igualdade racial na educação escolar; o Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura a toda criança o direito de ser respeitado pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posto a salvo de qualquer forma e de discriminação, negligência ou tratamento vexatório. Por fim apresenta as DCNEIs, na qual a identidade étnica assim como a língua materna é considerada como elemento de constituição da criança (BRASIL, 2012).

No que tange aos estudos realizados acerca da temática em espaços de educação infantil, evidenciamos os estudos de Cavalleiro (2014), Sena (2015) e Furlani (2016), por considerarmos relevante fazer um paralelo daquilo que está posto nos documentos oficiais e as constatações das pesquisas. Cavalleiro (2014) aborda as relações étnico-raciais e a necessidade de promoção de uma educação que respeite as diferenças em nosso país, pois constatou em sua relação diária com crianças de 4 a 6 anos a presença da identidade negativa em relação ao grupo étnico a que pertencem. Tal fato o leva a questionar o silenciamento da escola e da família frente às situações de discriminação, visto que estes dois espaços (a família e a escola) são responsáveis pela socialização da criança, processo considerado fundamental para o desenvolvimento humano e no qual é desejável que aconteça a inclusão para além da presença física, mas, sobretudo, de atitudes de compreensão, respeito e acolhimento.

A referida autora ainda considera que nos espaços educativos, o racismo se expressa de múltiplas formas e uma dessas formas é a negação das tradições africanas e afro-brasileiras (CAVALLEIRO, 2001). Esta negação se expressa no silenciamento observado nas instituições sociais, dentre elas as instituições educacionais.

Ao observar como uma instituição de educação infantil de Belo Horizonte se organizou para trabalhar com as relações étnico-raciais, Sena (2015) concluiu que é preciso um entendimento mais amplo sobre a temática por parte das professoras e que trabalhar as questões étnico-raciais e culturais com crianças pequenas pode trazer resultados positivos, uma vez em que passam a considerar as diferenças como algo presente no seu dia a dia. Além disso, pontua a importância de se considerar as bases teóricas utilizadas, as intervenções a serem realizadas e a articulação da temática com o projeto político pedagógico (PPP). Isto nos leva a compreender que o trabalho com as relações

étnico-raciais deverá ser sistemático e ser concebido como parte integrante da proposta pedagógica da instituição educativa.

Furlani (2016) evidencia que as práticas docentes que visam colaborar para a construção de uma sociedade mais justa devem respeitar as diferenças sexuais, de gênero, de raça, etnia, culto religioso, de condição física e, de classe. Defende um currículo que concebe a criança para além de um ser pertencente a uma classe social, mas como sujeito que pertence a várias categorias sociais que os identificam como seres diversos. As crianças pequenas são seres que possuem peculiaridades, pois se constituem em diferentes contextos sociais e culturais, suas capacidades intelectual, criativa, estética e emocional são singulares.

No tocante ao aspecto racial Cavalleiro (2001) pontua que o autoconceito do ser humano começa a se formar desde muito cedo mediado pelo relacionamento com o mundo e com o outro. Assim, considera que:

[...], opiniões dirigidas a partir de uma perspectiva negativa serão uma forte contribuição para a formação de uma imagem distorcida de seu valor. Uma pessoa ignorada, maltratada, e “descuidada” pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso. Pode também tornar-se altamente exigente para consigo mesma, não se permitindo falhar nem errar em qualquer situação (CAVALLEIRO, 2001, p.155).

Soares, Dias e Santana (2016) constataram, a partir da análise das produções científicas da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) entre os anos de 2003 e 2009, que se tornou consenso entre os pesquisadores e pesquisadoras que discutem as questões raciais, na educação infantil e no ensino fundamental, o quanto os processos e práticas de discriminação têm produzido efeitos perversos para as crianças que se encontram nesses níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, a partir da leitura dos documentos legais que regem a Educação Infantil no Brasil e dos autores que fundamentaram o estudo, que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas. Portanto, as instituições de educação infantil possuem um papel fundamental no que tange à construção das relações étnico-raciais, que são permeadas por atitudes, posturas e valores capazes de educar cidadãos para conviver e dialogar de forma respeitosa com o outro diferente, com as diferenças culturais.

Enfatizamos que os objetivos do estudo foram alcançados, tendo em vista que destacamos ao longo do texto os fundamentos legais para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil e; compreendemos que a valorização das diferenças étnicas e culturais pode ser inserida nas práticas pedagógicas dos espaços de educação infantil por meio de atividades que estimulem o respeito pelo outro. Assim, a valorização

das diferenças étnico-raciais nos espaços educativos com crianças pequenas pode se concretizar por meio de jogos, brincadeiras e, contação de histórias, que incentivem desde cedo o desenvolvimento de um senso crítico e reflexivo acerca das diferenças culturais e étnicas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS Philippe **História Social da Criança e da Família**. tradução de Dora Flaksman Editora LTC, 2006.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/ SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC 2010.

BRASIL. **Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2004**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> > Acesso em: 19 jul.2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In RIZZINI, Irene, PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

JOVINO, Ione da Silva. **Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidade no século XIX**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPED, 2008.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAT, Magda (org). **Fundamentos filosóficos da educação Infantil**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2009.

SENA, Fernanda Ferreira Mota de. **Estudo de caso da implementação da temática**: história e cultura

afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads>. Acesso em: 10/10/2018.

SOARES, Suelma Sousa Santos; DIAS, Joanne Oliveira; SANTANA, José Valdir Jesus de. **Educação e Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental**: uma análise da produção da ANPED entre os anos de 2003 e 2009. VIII Fórum Internacional de Pedagogia, 2016.

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

Data de aceite: 05/07/2020

Luanda Martins Campos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA), com graduação em Pedagogia.

Especialista em Política de igualdade racial no ambiente escolar (UFMA); Especialista em Psicologia da Aprendizagem (UEMA); Especialista em Docência Superior (Uniasselvi); e Especialista em Gestão e supervisão escolar (Santa Fé). Professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de educação de São Luís-MA e atua como Coordenadora Pedagógica da Universidade Aberta do Brasil - IFMA. É integrante do Grupo de Estudo, Pesquisa e Investigações Afrobrasileiras (GIPEAB-UFMA) e do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Digitais (GPEaD-IFMA).

Mirian Ferreira da Silva Bogea

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB - UFMA). Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (2013) com habilitação em Artes Visuais. Atualmente é professora de Arte-Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Imperatriz. Tem experiência na área de Arte-Educação, com ênfase em Artes Visuais. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Arte e Educação desenvolvendo pesquisas sobre o Ensino de Arte Indígena. É coordenadora do Grupo de Estudos

e Pesquisa em Educação, Arte e Tecnologias (GEATEC-IFMA)

Viviane Moura da Rocha

Pós-Doutora em Filosofia-UFRGS; Doutorado e Mestrado em Artes Visuais: História, Teoria e Crítica da Arte-UFRGS; Especialista em Museologia: Patrimônio Cultural - UFRGS; Bacharel em Filosofia - PUCRS; Professora Adjunto DE no curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFMA; Coordenadora do mestrado PROF-ARTES (2015-2016) Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA. Coordenadora do GEPIARTE - Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Arte e Educação UFMA/CNPq.

RESUMO: O texto faz uma abordagem teórica sobre a formação da identidade docente, estabelecendo relação com a perspectiva intercultural, uma vez que as diferenças culturais permeiam as práticas pedagógicas e a escola precisa saber estar fundamentada a partir da formação dos(as) professores(as). Nossas interpretações acerca da temática aponta que, com o entendimento acerca da educação multicultural e da perspectiva intercultural, temos a possibilidade de refletir sobre nossa própria prática política e pedagógica enquanto educadores(as) e pesquisadores(as) em

educação para as relações étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Identidade docente; Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um trabalho coletivo, reflexivo durante a disciplina Formação, saberes e identidade profissional da docência, do Programa de Pós- Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, a partir da necessidade de refletir a formação docente e a interculturalidade, visto que nossas pesquisas enquanto mestrandas nos remetem a esta discussão nos meandros pedagógicos das relações étnico raciais e a prática docente.

A oralidade africana, a educação quilombola e as tradições indígenas permeiam nossos debates enquanto profissionais da educação básica, sobre a função política de professores(as) no processo de aprendizagem. Função esta que se forja no âmbito da formação inicial e contínua. Neste sentido, apoiadas por nossos orientadores, além da professora da referida disciplina, objetivamos realizar uma abordagem teórica sobre a formação da identidade docente, estabelecendo relações com a interculturalidade na prática pedagógica, compreendendo a escola como espaço de relações culturais e de construção do conhecimento. A interculturalidade é o foco deste debate acerca da cultura no processo formativo, uma teia de pensamentos, teorias e atitudes, com muitas vias que convergem para a dialética transformadora e emancipatória da educação.

Recorremos aos(às) principais autores(as) neste diálogo epistemológico para compreender como esta teia nos leva à interculturalidade, que não se conceitua por si só. É resultado de discussões políticas e culturais no interior da educação e como as relações interculturais são debatidas e construídas no percurso formativo dos(as) professores(as).

Formação Docente: Caminhos para construção da identidade docente

Imbernón (2011) considera de uma perspectiva não técnica, que o conhecimento relativo ao exercício do ensino (docência) encontra-se fragmentado em diferentes momentos da formação do professor. Destaca como primeiro momento, a experiência como discente, acentuando que às vezes esta pode ser uma marca muito mais forte do que a própria formação inicial. O segundo momento corresponde à socialização profissional (formação inicial específica), que é seguido pela vivência profissional (iniciação à docência). O quarto momento é a formação permanente, que consiste em questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2011, p.61)

É no contexto da prática que percebemos quais concepções teóricas correspondem às reais necessidades. Esse movimento de pensar e repensar, construir e reconstruir a prática é que constitui a formação continuada do professor, porque são as indagações, as inquietações e as dúvidas que movem o desejo por novos conhecimentos, pela busca do ser profissional.

O conhecimento profissional básico (formação inicial) é considerado como conhecimento pedagógico comum, correspondendo ao primeiro momento de socialização, baseado em estereótipos e esquemas, que definem um conjunto de características da profissão docente, colaborando para o que Imbernón (2011) denomina de profissionalismo.

O autor aponta ainda, que é necessário repensarmos sobre a aquisição do conhecimento profissional básico visto que o conhecimento especializado está relacionado diretamente com a ação (prática docente). Assim, compreendemos que o conhecimento básico adquirido nos cursos de formação inicial difere-se do conhecimento especializado, que se constitui na prática. Portanto, as instituições de ensino devem orientar os discentes (futuros professores) a partir de conhecimentos produzidos nas instituições de educação básica. Ou seja, a formação inicial deverá fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado.

Dito isto, percebemos que a gestão de temas acerca da diversidade cultural, no contexto da sala de aula, depende não somente dos saberes que o professor adquire na academia, mas, principalmente, daqueles constituídos a partir da ação. Conforme Veiga (2012), a docência é uma atividade especializada, porque se refere ao desempenho não só da função do ensino, mas de um conjunto de funções formativas que se tornam cada vez mais complexas em virtude do tempo, das condições de trabalho e das exigências sociais. Embora saibamos que durante muito tempo a docência tenha sido considerada como “semi-profissão” ou como “ofício sem saberes” devido às condições em que era exercida e do papel social que possuía. A profissão docente foi se constituindo ao longo do tempo tal como ocorre com o processo de construção da própria identidade. O fragmento abaixo aborda o caráter coletivo de construção da docência bem como os requisitos da formação profissional.

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência. Nesse sentido, por considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão, e isso se opõe a visão não profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais – no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2012, p.14).

Gauthier et al (2006) destaca que durante muito tempo a profissão docente foi destituída da sua identidade (“ofício sem saberes”) em virtude do não reconhecimento

da docência como profissão digna de saberes específicos. Portanto, considera que a classe profissional dos professores possui um saber específico, que é o saber da ação pedagógica, desconsiderado por muitas pesquisas que tinham como foco os fatores externos à escola como causas do sucesso ou do insucesso do aluno. Então, Gauthier valoriza o saber pedagógico desenvolvido em sala de aula como uma especificidade da ação docente, rompendo com crenças de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, experiência e cultura.

A ação docente é dotada de uma complexidade, para a qual somente os requisitos acima mencionados não bastam. São necessários, segundo Gauthier (2006) saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das Ciências da Educação, saberes da Tradição Pedagógica, saberes experienciais e, saberes da ação pedagógica, que correspondem aos saberes experienciais que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas, cujo cenário é a sala de aula. Os saberes da ação pedagógica contribuem para o aperfeiçoamento da prática docente e, portanto, para a profissionalização do ensino, pois constitui um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Tardif (2014) afirma que os saberes profissionais que os professores utilizam em suas práticas originam-se de diversas fontes, são ecléticos e sincréticos e visam, ao mesmo tempo, diferentes objetivos. Os saberes definidos por Gauthier (2006), que proveem de variadas fontes, de acordo com Tardif (2014), são fundamentais para a constituição da identidade profissional docente, uma vez que são adquiridos pelo professor ao longo da sua formação, que como já mencionamos anteriormente, não se encerra nos cursos de graduação e pós-graduação, mas vai se constituindo durante a prática, por meio das reflexões e reconstruções da mesma.

Conforme pontua Veiga (2012), a identidade docente caracteriza-se como um lugar de lutas e conflitos, consiste no modo de ser e estar na profissão, sua construção é um processo coletivo, pois nenhum professor se torna professor sozinho, fora do contexto das relações que estabelece com seus pares. A constituição da identidade é condição necessária para a profissionalização. Destacam-se três dimensões fundamentais no processo de construção da identidade profissional do professor: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e, o desenvolvimento institucional.

O desenvolvimento pessoal corresponde ao processo de construção de vida pessoal do professor. O desenvolvimento profissional compreende a formação inicial, momento de apropriação dos fundamentos teóricos e das orientações para o exercício da docência; a prática do magistério, momento do tornar-se professor, do exercício competente do ato de ensinar e; conseqüentemente, a formação permanente. O desenvolvimento institucional corresponde aos investimentos da instituição para obtenção dos objetivos educacionais (VEIGA, 2012).

Concordamos com Nóvoa (1992), quando afirma que a construção da identidade começa a ser delineada desde o momento da escolha da profissão, permeia a formação

inicial e os diferentes espaços institucionais nos quais ele atua. Concorrem para o processo de formação identitária, os saberes profissionais, as atribuições específicas da profissão, as experiências, as escolhas profissionais e as práticas. A identidade profissional docente constitui, portanto, a forma de ser e fazer a profissão, correspondendo ao ser e ao estar na profissão. A inovação é considerada como característica da docência por Imbérnon (2011) e reafirmada por Veiga (2012) ao mencionar: a necessidade de rompimento com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; a reconfiguração de saberes; a exploração de novas alternativas teórico-metodológicas; a busca pela sensibilidade e pela ética para exercer o trabalho docente.

Segundo Imbérnon (2011), a inovação é entendida como pesquisa educativa na prática, requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional visando transformação educativa e social. Destaca-se, porém que tais inovações ocorrem lentamente, devido a vários fatores que permeiam a prática dos professores, dentre os quais: o ambiente de trabalho, a formação, o baixo prestígio social e a falta de controle inter e intraprofissional.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.23) apontam a reflexão, a crítica e a pesquisa como ferramentas para o desenvolvimento profissional competente do professor, “como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa”, pois esse tripé norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, mas também contribui para transformação da realidade educacional.

A identidade profissional do professor, conforme Pimenta (1997) tem como fundamento os saberes que constituem a docência e o desenvolvimento de processos de reflexão sobre a prática. Ou seja, a identidade não se forma sem aquisição/construção de saberes e nem sem reflexão sobre a prática. Então, a prática é ponto de partida e de chegada. Ainda de acordo com Pimenta (1997), a capacidade do professor de investigar a própria atividade possibilita a constituição e transformação dos seus saberes-fazeres e reconstrução da sua identidade, uma vez que o ensino é caracterizado como processo de humanização de alunos historicamente situados, ensino como prática social.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 1997, p.6)

Então, a identidade do ser professor não se constrói num dado momento, mas se faz e se refaz ao longo de todo processo de profissionalização, “se constrói, pois, a partir de significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. (PIMENTA, 1997, p.7).

Multiculturalidade e interculturalidade: compreendendo os termos no campo pedagógico

A necessidade da discussão acerca da formação docente e sua atuação diante das mudanças sociais vem sendo discutida por diversos(as) autores(as), preocupados(as) sobremaneira, com a identidade profissional (TARDIF, 2000 e 2002; CANDAU, 1997, 2008; PIMENTA, 2002). Como analisado em tópico anterior, a identidade docente não se faz, em sua totalidade, nos primeiros anos de formação, mas sim, inicia-se ali uma nova forma de pensar e agir o ser na sociedade. O(A) profissional que de forma individual e coletiva, tem uma função importantíssima na construção social, política e cultural de um povo.

Dado este enfoque, é necessário ater-se nesta formação pessoal e coletiva, diante das mudanças culturais impressas na sociedade que fundamentam as práticas sociais, religiosas e políticas, pois ao falar de cultura, falamos de modo de vida, visão de mundo, comportamento e atitude coletiva que interferem nos comportamentos e atitudes individuais. É nesta questão que a profissão docente deve se debruçar para compreender como se dá a formação política do professor e da professora para uma educação que discuta e relacione as diversas culturas existentes na sociedade (RAMALHO, et al,2004).

Para tanto, alguns conceitos são relevantes para esta compreensão. Muito se houve falar em multiculturalidade e interculturalidade. Termos criados a partir de uma discussão crítica do currículo educacional, onde se revela a necessidade da escola em discutir e dialogar com as culturas. Contudo, fazemos parte de uma sociedade forjada em outros conceitos que interferem na dialética da prática cultural. A intolerância, o racismo e a discriminação são alguns conceitos que rechaçam a possibilidade de diálogo entre as culturas. Mas que diálogo é este?

O diálogo faz parte da interação humana, entre indivíduos e entre indivíduos e o meio. A interação é conceito e prática indissociada da formação cognitiva do indivíduo e de sua percepção no ambiente. De acordo com a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, podemos analisar a função da escola como ambiente de interação contínua e processual, onde a função docente é de mediação da construção do conhecimento.

É esta discussão que educadores e educadoras trazem para a formação docente, tanto em sua formação inicial, com a presença de disciplinas da área de humanas como a sociologia, filosofia e psicologia da educação, fazendo a ponte com a didática enquanto espaço de discussão da prática política e contextualizada (CANDAU, 2013), quanto em sua formação continuada, onde a prática é seu terreno de pesquisa e intervenção (TARDIF, 2012).A forma como estes educadores e educadoras em formação compreendem estes conceitos, interferem em sua formação pessoal e em sua prática coletiva pois são temas próximos à realidade escolar e que se tornam distantes por distanciar realidades diferenciadas. Por isso a importância da compreensão do que é multiculturalidade e interculturalidade, para que se compreenda como ocorrem as interações culturais no

processo de aprendizagem.

Fleuri (2003) apresenta pressupostos teórico-históricos para os termos, iniciando pela concepção de multiculturalismo, como debate inicial diante da percepção da existência de diversas culturas, afirmando que, “originalmente como foi concebido nos Estados Unidos da América, preconizava que as diversas culturas existentes no interior do território norte-americano seriam assimiladas pela cultura dominante”. (FLEURI, 2003, p. 20).

A abordagem política do multiculturalismo, apesar do reconhecimento das culturas, prega a assimilação ou aculturação, a partir das concepções da cultura dominante, camufladas pelos ideais de solidariedade e tolerância. O sufixo “ismo” significa doutrina, dogma. Deteremos-nos então com uma abordagem que avança o multiculturalismo, no sentido de pôr em diálogo as formas de viver e ver o mundo. Multiculturalidade e Interculturalidade são termos que parecem sinônimos, mas possuem algumas distinções políticas.

No contexto da Educação Para as Relações Étnico-Raciais, esta compreensão é de suma importância a fim de que se compreenda como se dão os processos políticos de aplicabilidade da Lei 10.639/03 que traz a obrigatoriedade de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a Lei 11.645/08, que altera a lei anterior e estabelece também, as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

As distinções políticas ao longo do processo histórico de luta em favor da educação da população afrodescendente e indígena partiram das concepções monoculturais, assimilacionistas, passando pela perspectiva da multiculturalidade e, finalmente, na interculturalidade. Esta última, sendo a perspectiva atual, reivindicada para uma educação equânime. Multiculturalidade traz a ideia de multiplicidade. Múltiplas culturas no mesmo território que dialogam entre si (Múltiplas + cultura + circularidade). Ela envolve um processo de compreensão e respeito do contexto de resistência dos grupos culturais subjugados. Neste sentido: “Parece que não se trata mais de lutar pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados; trata agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo simbólico”. (FLEURI, 2003, p. 9).

No campo da educação, a multiculturalidade pode ser denominada de educação multicultural. A LDB 9.394/96, traz esta concepção diante das discussões políticas do contexto em que surgiu, expondo este caráter na formação curricular. Segundo Brandão (2003, p. 21), sobre o Art. 3º, da referida LDB, há uma linha paradoxal quando prega para o ensino, a pluralidade de ideias e o apreço à tolerância, justificando a democratização do ensino na multiplicidade de culturas, porém, mantém, em seu bojo político, as concepções assimilacionistas, com base nas políticas neoliberais da formação para cidadania e trabalho.

Consideramos que as discussões políticas em torno da educação multicultural e os conflitos e interações existentes, ajudam a promover a mudança de paradigma em

se tratando da relação educação e cultura. Estas culturas existentes na sociedade e no interior do ambiente escolar, além de dialogarem e se respeitarem, necessitam interagir, trocar experiências, conhecer umas as outras para compreenderem sua luta em comum. Neste ínterim, a escola é a célula importante por agrupar categorias culturais diversas, tendo o currículo como possibilidade política de mudança. Sobre isso, Candau (2008, p.14) diz que “é no cruzamento, na interação, no reconhecimento que a escola está chamada a se situar”.

Esta perspectiva de diálogo crítico e transformador entre as culturas, denomina-se a categoria conceitual Interculturalidade. “Inter indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade [...]. Caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural”. CANDAU, 2000, p. 55).

De acordo com Fleuri (2003, p. 48), muitos pesquisadores de multiculturalidade e educação, “apontam para um consenso no uso do termo interculturalidade aplicado à análise da problemática na educação e formas de intervenção propositiva na realidade multicultural”. Interculturalidade surge da multiculturalidade. Da necessidade de um “processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural”. (CANDAU, 2000, p. 56).

Interculturalidade está relacionada às especificidades de cada grupo cultural e os elementos de luta em comum entre eles, o “entrelugar”, segundo Fleuri (2003, p. 53). Estas especificidades não podem ser isoladas, assimiladas ou silenciadas. Por mais que tenhamos um diálogo entre culturas para a valorização e convivência, a desmistificação de estereótipos discriminatórios e o conhecimento científico acerca das culturas e suas contribuições à humanidade, demonstram um diálogo crítico em que a educação se torna instrumento de contestação e luta por reparações históricas.

A Escola como espaço de diálogo entre culturas

O debate em torno dos significados relativos ao conceito de cultura e o espaço escolar se insere mesmo em uma retomada de importância dos estudos culturais como elemento centralizador das ciências sociais. Um repensar da importância da dimensão simbólica e significativa como central na construção das articulações sociais e cotidianas visto que durante um longo período de tempo o conceito de cultura ou estava associado a um referencial clássico relativo a noção de erudição ou a um resultante simbólico das condições materiais de vida das sociedades.

Candau (2008) nos fala de um retomar das discussões do conceito de cultura nos estudos sociais que trabalha no sentido de repensar seu lugar de centralidade no estudo dos processos de significação dos processos sociais e, por conseguinte, nas ações relativas ao fazer educacional. Assim, ao pensar a relação entre escola e cultura(s) proposta pela autora, devemos pensar na importância da dimensão cultural para pensar

o social. Tem-se dessa forma o entendimento do cultural como a base sobre a qual as diversas sociedades constroem as suas teias de significância, e constroem desse modo seus regimes de organização, direcionamento, instituições, entre outros parâmetros regulatórios e normativos (GEERTZ, 1989) e por conseguinte os Estudos Culturais se apresentam como o modelo interpretativo que vem, nas últimas décadas, se propondo a pensar as múltiplas dimensões do social a partir da inferências e interpretações da(s) cultura(s).

Tais discussões acerca das noções de cultura(s) e multicultural(s) se inscrevem assim, como fundamentais no contexto do repensar a função da escola enquanto espaço de formação social no sentido mesmo em que esta é vista e entendida historicamente como um espaço de normatização dos indivíduos dentro de um processo político de controle e organização social. Em termos sociológicos, Bourdieu e Passeron (1970), ao refletirem sobre o modelo educacional francês, inauguram uma importante reflexão acerca do processo de controle e normatização implementado pela escola no contexto as sociedades ocidentais. Sendo assim, a escola é entendida não só como um espaço privilegiado de transmissão dos códigos e padrões herdados da modernidade como por consequência dessa mesma normatização, inviabilizaria a dinâmica do convívio da diferença uma vez que está assentada numa demanda de especialização e seleção competitiva dos indivíduos voltados para as disputas impostas pelo capital.

Para o principal representante da Teoria Crítica para a Educação, Giroux (1986), esse modelo educacional tem na escolha dos conteúdos e nos currículos sua principal forma do Estado, visto pelo autor como o principal representante das classes dominantes, a manutenção e reprodução dessa mesma dominação, assentado-se assim seu objetivo diretamente na alienação de alunos(as) e professores(as). Em análise produzida às portas do século XXI, ante ao que Gadotti (2000) viria a nomear de tempos de perplexidade e expectativas, aponta que as perspectivas para uma educação no século XXI tem como elemento principal o diálogo entre o conhecimento das multirreferencialidades onde a unidade não mais estaria assentada em um padrão referencial hegemônico, mas conquistado no diálogo com a diversidade com vistas a construção de uma perspectiva de futuro.

Nóvoa (1999, p. 25) afirma que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as intenções que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”. Nesse contexto, a educação evidencia-se como condição de melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e a escola, considerada como organização social, cultural e humana, caracteriza-se por ser um espaço que vai se transformando e construindo sua cultura e, nessa assertiva tem-se que

Frente às novas demandas apresentadas pela sociedade contemporânea, a escola adquire novos papéis, passando a ser compreendida como uma organização que se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, Alarcão (2001, p. 15) designa

esta como escola reflexiva:

Por analogia com o conceito de professor reflexivo, hoje tão apreciado, desenvolverei o conceito de escola reflexiva e procurarei sugerir que a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles.

A autora destaca os atores que participam do processo de ensino-aprendizagem, os protagonistas que irão fazer parte das ações desenvolvidas na escola. O(A) aluno(a), que formado em uma escola reflexiva, irá desenvolver capacidades afetivas e cognitivas e estarão preparados para vivenciar a realidade cotidiana. E o(a) professor(a), compreendido como ator(a) social que desempenha uma função na política educativa da organização escolar, onde suas ações não se limitam apenas ao protagonismo didático-pedagógico. Para a compreensão do(a) professor(a) como agente comprometido com seu ofício se faz necessário um processo de construção da identidade docente. Pimenta (1997) destaca que uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Essas premissas são legitimadas na práxis educativa a partir dos saberes da docência, propiciando o desenvolvimento do(a) professor(a) reflexivo.

[...] Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos. (ALARCÃO, p. 24, 1996).

Nessa perspectiva, compreendemos o ensino como uma prática social que ultrapassam os limites da sala de aula. O trabalho desenvolvido pelos educadores, implica numa ação de ser agente ativo na educação, levando em consideração sua identidade profissional, as peculiaridades da realidade onde atua. Os elementos que contemplam a organização, produção e a eficiência dos conhecimentos pedagógicos deverão ser refletidos na escola, nos(as) alunos(a) e na sociedade. Logo, a reflexão não é suficiente, é importante o professor(a) ter habilidade para intervir nas situações cotidianas que vão surgindo, aperfeiçoando sua capacidade crítica sobre sua atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroborando com os(as) autores e autoras que serviram de referência para este breve debate, consideramos que cultura é elemento cíclico, histórico e político. Que não devemos assimila-la, tampouco isola-la ou trata-la como adereço social. As especificidades existem e devemos aprender com o diferente. Neste sentido, a relação educação e cultura representa “uma teia de interpretações tecida entre os pontos de vista dos sujeitos do processo educacional” (FLEURI, 2003, p. 65).

Destarte, com o entendimento acerca da educação multicultural e da perspectiva

intercultural, temos a possibilidade de refletir sobre nossa própria prática política e pedagógica enquanto professores(as) e pesquisadores(as) em educação para as relações étnico-raciais. Enfatizamos que as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, apesar de apontarem para uma esperança no que concerne às políticas de erradicação dos preconceitos raciais, étnicos e culturais é necessário se pensar estratégias de como promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro e que busque a inclusão dos saberes e tradições dos grupos culturais como base importante para se pensar a constituição tanto de uma identidade nacional quanto das múltiplas identidades regionais e específicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB**. Passo a passo. São Paulo/SP: Avercamp. 2003

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SEPP/IR/MEC. 2004

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes 2009

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2000

Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V.13, N. 37. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>

Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, V. 33, N. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>

Cotidiano escolar e práticas interculturais. In Cadernos de Pesquisa, v.46, nº 161, p. 802-820, julho/set 2016.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. N ° 16. P. 45-62. 2001. Disponível em: < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>>

. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. N.23. P.16-35. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>

Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais Da Educação. In: **Revista São Paulo Em Perspectiva**, n.14 (2), 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008 GIROUX, Henry. **Teoria crítica e**

resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª Ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro, D'ÁVILA, Cristina (orgs). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora. 1992

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores:** formação e profissionalização. Araraquara, São Paulo; Junqueira&Marin, 2005.

PIMENTA, Sema Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. In Revista Nuances, vol. III; setembro de 1997.

RAMALHO, Betania Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 2ª ed. Rio de Janeiro/RJ: DP&A. 2001

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VALENTE. Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação.** S/l. Nº 19, P. 76-86 an./Abr. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a06.pdf>>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, D'ÁVILA, Cristina (orgs). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2012

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de aceite: 05/07/2020

Ludmilla Silva Gonçalves

Mestranda do PPGEED. E-mail: ludmilla.goncalves@ifma.edu.br

Raimundo Nonato Assunção Viana

Doutor em Educação. Docente do PPGEED. E-mail: viana.raimundo@ufma.br

RESUMO: O presente artigo trata-se do relato de experiência no Curso de Extensão Práticas Pedagógicas Interculturais oferecido pelo Instituto Federal do Maranhão no município de Barra do Corda, localizado a 447 km da capital São Luís, cujo objetivo foi atender a demanda educacional no que se refere a implementação de ações e cursos voltados a formação e qualificação de professores que atuam nas comunidades indígenas da região, para isso fundamentaram-se na LDB, nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) e o Referencial Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI). Para tanto, o curso buscou promover a expansão de conhecimento em vários âmbitos acadêmicos, sendo eles: Legislação Educacional/Legislação Educacional Indígena; Estudos Históricos e

Povos Indígenas do Maranhão; Matemática Intercultural; Desenvolvimento e Aprendizagem em Contextos Escolares Indígenas; Introdução aos Estudos sobre Corpo e Cultura Corporal em Contexto Indígena; Estudos Antropológicos e Sociedades Indígenas; Produção Textual na Perspectiva da Interculturalidade; Língua Portuguesa; Informática Básica; Didática e Currículo Intercultural e Práticas Curriculares Interculturais. O curso contou com a participação de 11 servidores, sendo: 8 docentes; 2 técnicos-administrativos e 1 bolsista. Na disciplina de Educação Física participaram 35 professores que atuam na rede municipal e estadual de ensino. Buscamos diálogos de interculturalidade na prática pedagógica docente, promovendo debates teóricos e metodológicos que contribuíssem para a construção de um novo olhar com contribuição da cultura corporal indígena na Educação Física Escolar. O objetivo do relato é descrever as experiências e vivências de aprendizagem durante a etapa desenvolvida no componente curricular de Educação Física. A metodologia de abordagem da pesquisa foi qualitativa, e de procedimento utilizamos o enfoque bibliográfico e a observação participante, tendo como principal aporte teórico Candau (2005; 2014). Os instrumentos de produção e coletas de dados:

rodas de discussões, textos, conversas informais, observações participantes. Destacamos as atividades realizadas, as vivências pessoais, contatos com os professores indígenas e não indígenas. Com a análise, foi possível constatar que as experiências de interculturalidade na prática pedagógica para o ensino da Educação Física permitiram uma aproximação de novas realidades práticas e saberes culturais que contribuem para o incentivo e intensificação da valorização e fortalecimento cultural.

PALAVRAS-CHAVE: práticas pedagógicas; interculturalidade; povos indígenas; educação física escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se do relato de experiência no Curso de Extensão Práticas Pedagógicas Interculturais oferecido pelo Instituto Federal do Maranhão no município de Barra do Corda localizado a 447 km da capital São Luís, cujo objetivo foi atender a demanda educacional no que se refere a implementação de ações e cursos voltados a formação e qualificação de professores que atuam nas comunidades indígenas da região, para isso fundamentaram-se na LDB, nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) e o Referencial Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI).

O curso buscou promover a expansão de conhecimento em vários âmbitos acadêmicos, profissional e pessoal, sendo eles: Legislação Educacional/Legislação Educacional Indígena; Estudos Históricos e Povos Indígenas do Maranhão; Matemática Intercultural; Desenvolvimento e Aprendizagem em Contextos Escolares Indígenas; Introdução aos Estudos sobre Corpo e Cultura Corporal em Contexto Indígena; Estudos Antropológicos e Sociedades Indígenas; Produção Textual na Perspectiva da Interculturalidade; Língua Portuguesa; Informática Básica; Didática e Currículo Intercultural e Práticas Curriculares Interculturais.

Para tanto, contamos com a participação de 11 servidores, sendo: 8 docentes; 2 técnicos-administrativos e 1 bolsista. Os docentes das disciplinas curriculares ministraram aulas numa perspectiva intercultural, proporcionando vários conhecimentos e aprendizagens, troca de diferentes saberes culturais, linguísticos, sociais, entre outros. A experiência de ministrar a disciplina de Educação Física foi valiosa, a vivência ampliou novos saberes e aprendizagens distintas. A disciplina proporcionou a mim e aos professores participantes diálogos de interculturalidade na prática pedagógica. A partir das rodas de discussões, conversas informais e observação participante realizada durante esse processo de formação foi promovido debates teóricos e metodológicos que contribuíram para a construção de um novo olhar para a Educação Física Escolar, uma prática pedagógica voltada para as especificidades das comunidades indígenas.

O município de Barra do Corda está localizado numa região onde se localizam duas etnias de povos indígenas, os Tenetehara-Guajajara e os Canela (Ramkokamekrá

e Apaniekrá), a participação dos dois grupos nas discussões propostas para disciplina contribuiu para a experiência de interculturalidade em Educação Física, pois podemos ter a perceptiva da cultura indígena no ensino da disciplina. Sendo assim, o objetivo do relato é descrever parte das experiências e vivências de aprendizagem decorrentes a realização da disciplina de Educação Física no Curso de extensão Práticas Pedagógicas Interculturais. Destacando as atividades realizadas, as vivências pessoais, contatos com os professores indígenas e não indígenas, desenvolvido durante o período de realização do projeto.

DESENVOLVIMENTO

A existência de culturas e grupos humanos diversos convivendo gera uma série de questões que envolvem desde a construção de uma sociedade democrática, manifestando-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens até as questões de desigualdades e discriminações. Assim, o PCN (1997) aponta que:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. (p.19)

Os povos indígenas têm suas próprias formas de organização social, que caracterizam os seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e saberes. No campo educacional, se apropriarem da instituição denominada escola, dando-lhe identidade e função específica, sendo assim, a escola passa a ser reivindicada como espaço de construção de relações baseadas na interculturalidade. Porém, ainda que a escola seja um espaço sociocultural, onde as diferentes presenças se encontram; no entanto, precisa-se aprender com as diferentes culturas, pois essas diferenças muitas vezes são desrespeitadas ou invisibilizadas dentro do ambiente escolar. Como questiona Gomes (2008, p.17-18):

Como a educação escolar pode se manter distante da discussão da diversidade se a mesma se faz presente no cotidiano escolar (universo escolar) por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idade, culturas? Qual a dimensão sociocultural da escola?

Como afirma Candau(2005, p.19), “(..) é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores e convicções, horizontes de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo”. A disciplina de Educação Física como espaço de inter-relações culturais e produção de saberes, deve produzir estratégias para que estes conhecimentos sejam disponíveis a todos sem distinção, partindo de um currículo fundamentado em uma proposta de trabalho que considere as diferentes culturas. Quando tentamos aprofundar as discussões envolvendo as questões de diferentes culturas, buscamos o conceito de

Interculturalidade. Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11) apud Candau (2008, p.08) a Interculturalidade é:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

Sendo assim, entendemos que as diferentes culturais devem ser valorizadas e respeitadas. O reconhecimento da diversidade cultural como parte do processo educativo traz uma provocação para que as práticas pedagógicas planejadas pelos docentes e gestores educacionais sejam pautadas a partir de uma educação intercultural. Segundo Candau (2014, p. 1)

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Nessa perspectiva, a educação intercultural compreende, não somente, para existência das diferenças, mas também para sua ligação com a aprendizagem, fazendo com que os alunos compreendam o conhecimento do outro, do diferente e estabeleçam um diálogo positivo, no qual as possibilidades se complementem a partir das diferentes visões de cultura.

As práticas educativas interculturais como afirmam Basei e Filho (2008, p.1), tem como condição fundamental a necessidade de uma “reestruturação cultural das formas de agir, sentir e pensar o mundo, e portanto, a Educação”. Dessa forma, as propostas de Formação de professores (inicial e/ou continuada) na perspectiva da interculturalidade são ferramentas importantes no desenvolvimento de metodologias de ensino que permitam uma reflexão sobre as questões culturais dentro do ambiente escolar.

A Educação Física como parte integrante da Educação Básica tem o papel de possibilitar aos alunos uma compreensão de mundo diferenciada, para que a partir disso possam imprimir mudanças nas formas com que se relacionam com outras culturas. Mas, durante muito tempo as aulas de Educação Física eram pautadas em uma visão de corpo e de ser humano exclusivamente biológico, priorizando o desenvolvimento da aptidão física dos sujeitos.

O debate sobre a diversidade cultural na Educação Física é recente, década de 1980, que é marcado pela inserção das ciências humanas no cenário acadêmico, Oliveira

e Daólio (2011) diz que “a EF experimentou uma ‘crise’ epistemológica que culminou com a ampliação da visão de área e de sua ação pedagógica na escola”. A Educação Física enquanto componente curricular deve abordar em sua amplitude de assuntos, as questões culturais dos povos, buscando conhecer a cultura corporal e conseqüentemente as práticas corporais desses povos e sua aproximação com os conhecimentos curriculares da área.

O professor de Educação Física, trabalhando diretamente com as questões culturais que envolvem o movimento humano, e as inúmeras influências sofridas por outras instituições sociais, seja na universidade, seja na escola, precisa estar preparado para enfrentar, e mais do que isso, tratar pedagogicamente a questão da diversidade cultural em suas aulas. E esse tratamento da diversidade não se restringe a diversidade dos sujeitos que estarão presentes na sua aula e suas inúmeras e subjetivas formas de expressão através do movimento, mas também, da diversidade em relação aos conteúdos curriculares da Educação Física, pois assim, estaremos (des) construindo estereótipos e práticas hegemônicas e homogeneizadoras das práticas pedagógicas da Educação Física Escolar, repercutindo na vida dos sujeitos para além dos muros escolares. (BASEI e FILHO, 2008 p.1),

Partindo ainda dos autores Basei e Filho (2008), a diversidade em relação aos conteúdos curriculares é um passo a ser dado quando trabalhamos dentro das comunidades indígenas, pois os sujeitos precisam ver também suas práticas corporais como objeto de estudo. O ensino da Educação Física na Escola Indígena precisa possuir uma significação apropriada, a qual deve ser articulada a corporeidade da comunidade, dessa forma, atenderá os interesses da educação indígena. Como afirma Monteiro (2005, p. 101):

(...) faz-se necessário que o professor de educação física tenha bastante clareza desse processo relacional, entre os saberes identitários de cada comunidade indígena e os saberes externos a ela. Esse aspecto é de suma importância para uma coerente efetivação do seu planejamento de ensino, pois há de se considerar que cada grupo tem sua história e suas necessidades ante a situação de contato com a sociedade não-indígena.

METODOLOGIA

O Projeto Práticas Pedagógicas Interculturais foi um curso de extensão coordenado pela Professora Marinete Moura, oferecida pelo IFMA no município de Barra do Corda, com carga horária de 170 horas. Tendo como objetivo ofertar formação continuada para professores indígenas e não indígenas para atuarem no universo escolar indígena de forma mais qualificada. O curso teve vigência no período de 02/09/2019 a 29/02/2020, tendo como metodologia para execução: aulas expositivas dialogadas; visitas técnicas às comunidades indígenas; aulas nas escolas indígenas; participação nos rituais e tradicionais dos povos indígenas; estudo dos textos e estudo dirigido. Seguindo a matriz curricular do quadro abaixo:

MATRIZCURRICULAR		
COMPONENTES CURRICULARES	CH	HABILITAÇÃO
Legislação Educacional/Legislação Educacional Indígena	16	Direito/Pedagogia
Estudos Históricos e Povos Indígenas do Maranhão	16	História/Ciências Sociais
Matemática Intercultural	16	Matemática
Desenvolvimento e Aprendizagem em Contextos Escolares Indígenas	16	Pedagogia/Psicologia
Introdução aos Estudos sobre Corpo e Cultura Corporal em Contexto Indígena	10	Educação Física
Estudos Antropológicos e Sociedades Indígenas.	16	Ciências Sociais
Produção Textual na Perspectiva da Interculturalidade	16	Letras
Língua Portuguesa	16	Letras
Informática Básica	16	Informática
Didática e Currículo Intercultural	16	Pedagogia
Práticas Curriculares Interculturais	16	Pedagogia
CARGA-HORÁRIA TOTAL	170	

Fonte: SUAP - IFMA

A disciplina de Educação física foi ministrada no período de 28 e 29 de fevereiro de 2020 com carga horária de 10h. Esteve presente professores indígenas e não indígenas das etnias Tenetehara-guajajara e Canelas (Ramkokamekrá e Apaniekrá), totalizando 35 professores. A aula transcorreu da seguinte forma nesse período:

a) Dinâmica de apresentação para conhecer o grupo e promover a interação entre os mesmos. A partir desse momento foi realizado um levantamento e sistematização das expectativas do grupo em relação ao curso de extensão.

b) Conversa sobre Educação Intercultural: papel da Educação Física enquanto prática pedagógica curricular, com apoio do texto “Educação intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro” dos autores Rogério Cruz Oliveira e Jocimar Daólio.

c) Apresentamos como a Educação Física esta organizada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM.

d) Apontamentos sobre o currículo no campo da Educação Física – levantamos discussões de como a escola indígena tem construído seu currículo para esse componente curricular.

e) Atividade em grupo: Tematização das práticas corporais da cultura corporal indígena, levando em consideração as práticas corporais Jogos e brincadeiras, esporte,

dança, ginástica, lutas e práticas de aventura.

f) Por fim, apresentação de práticas corporais que representam a cultura indígena as etnias Tenetehara-guajajara e Canela.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para este relato de experiência os sujeitos foram 35 (trinta e cinco) professores indígenas e não indígenas participantes da disciplina de Educação Física no curso de extensão Práticas Pedagógicas Interculturais que atuam na Educação Escolar Indígena do município de Barra do Corda das redes municipal e estadual de ensino.

Realizamos rodas de conversas abordando os temas propostas para a disciplina de Educação Física. A coleta dos dados foi constituída a partir das rodas de discussões, conversas informais e observação participante realizada durante o cotidiano da aldeia Timbira. O início da disciplina foi marcado por uma dinâmica de apresentação onde puderam contar um pouco das suas experiências como professores da Educação Escolar Indígena, apontaram as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, a saber: estrutura física das escolas, quadro insuficiente de professores, material didático, invisibilidade da escola indígena perante aos órgãos públicos.

Durante a roda de discussões ao questionara turma sobre a existência de professores de Educação Física na escola, percebemos que pouquíssimas escolas contavam com um profissional da área. A Educação Física enquanto componente curricular obrigatória não é oferecida na maioria das escolas indígenas, as quais estavam sendo representadas no curso. Os professores relataram que a Educação Física era feita de forma lúdica, não havia regularidade, quando possível levavam os alunos para jogar futebol ou faziam outras brincadeiras.

Após o momento de apresentações, dialogamos sobre os documentos que norteiam as questões curriculares da Educação Básica no Brasil e no Estado do Maranhão, BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e DCTM (Documento Curricular do Território Maranhense), respectivamente. Podemos observar a partir das rodas de discussões, que muitos professores não tinham conhecimento sobre esses documentos, outros já tinham ouvido falar, porém não tiveram acesso as leituras do mesmo, poucos disseram ter conhecimento através de palestras oferecidas por suas escolas.

Partimos então para o (re) conhecimento desses documentos que norteiam os currículos da educação básica no estado. Tanto na BNCC, quanto no DCTM trazem a ideia de tematizar às práticas corporais da cultural corporal nas aulas de Educação Física. Foi visto como essas práticas estão organizadas, sendo elas, Jogos e Brincadeiras, Esportes, Dança, Lutas, Ginásticas e Práticas de aventura.

Como atividade, dividi a turma em grupos, onde os professores construíram uma

micro aula sobre as práticas corporais, partindo da ideia de tematização proposta nos documentos, tendo como tema Jogos e Brincadeiras; Dança; Esportes; Ginástica e Práticas de aventura. Acontecendo da seguinte forma:

1 – Em um primeiro momento, os professores selecionaram um conteúdo dentro da prática corporal para registrar seu planejamento e objetivos para aula;

2 – Em um segundo momento, fizeram uma apresentação do planejamento para turma, abrindo para contribuições dos demais professores ao final da apresentação.

Interessante perceber na fala dos professores a desconstrução do tinham como conceito de EF, dessa forma, a intenção de ressignificar as práticas pedagógicas de ensino da EF foi positiva na realização dessa formação de professores. Logo, propomos que o currículo de EF das escolas fossem construídos na intencionalidade de inclusão da diversidade em relação aos conteúdos curriculares, pois os comunidades indígenas precisam ver também suas práticas corporais como objeto de estudo.

No RCNEI, afala da professora indígena Creuza Prumkwy, Krahô de Tocantins, retrata a forma como gostaríamos que fosse tratada a Educação Física dentro da escola indígena, ou seja, que a disciplina seja um espaço de experiência, da convivência e da clareza, onde não fossem ministrados apenas conteúdos curriculares que retratam a cultura ocidental, mas também, que as práticas corporais indígenas fossem objetos de estudo dentro das unidades temáticas propostas para elaboração do currículo escolar.

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. Se um dia alguém trazer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo. (1998 p.53):

Após as leituras e discussões fomentadas pela análise da BNCC e DCTM, solicitei que no encerramento do curso fossem apresentadas práticas corporais que representassem os dois grupos indígenas, Guajajaras e Canelas. O grupo de professores Guajajaras apresentava como prática corporal a Dança, onde representaram a Festa do Moqueado ou Festa da Menina Moça, que marca o primeiro ciclo menstrual, ou seja, a passagem das índias para a fase adulta, explicaram e demonstraram como ocorre essa dança dentro da festividade da aldeia, cujos sentidos e significados foram construídos historicamente dentro da cultura indígena dos Guajajaras.

O grupo dos Canelas, por sua vez, apresentaram a corrida de Tora, foi explanado por eles que essa prática corporal é muito valorizada dentro da aldeia, existe um ritual a ser realizado antes da corrida propriamente dita, tais ensinamentos são passados dos mais velhos aos mais novos. Utilizamos um cano de PVC para demonstrar como é utilizada a tora, originalmente é feita da palmeira de buriti. Iniciaram com a cantoria e em seguida a corrida, demonstraram a técnica utilizada na passagem da tora durante a corrida. Ao final desse momento, foi aberto para os professores fazerem perguntas sobre as apresentações

dos grupos, houveram questionamentos e curiosidades sobre a cultura corporal das etnias, principalmente no que se refere aos rituais que antecedem essas manifestações culturais. Os professores de ambas as etnias, assim como os professores não-índios participaram das apresentações, onde ouviram, conheceram e puderam vivenciar na prática um pouco da cultura corporal do outro, construindo assim uma história de respeito e diversidade.

Durante a realização do curso, antes do encerramento oficial realizado no IFMA-Barra do Corda, tive a oportunidade de ir a Aldeia Timbira, localizada na Reserva Indígena Rodeador de etnia Tenetehara-guajajara, a convite das professoras indígenas que participaram da disciplina, foi uma experiência muito interessante, pois era minha primeira vez em contato com os indígenas em sua comunidade. Ao chegar na aldeia, foram de uma receptividade admirável, fui apresentada ao cacique, o qual me deu as boas vindas e prepararam um almoço para nos receber, interessante que nesse momento, toda a comunidade recebe a comida preparada pela família do cacique, consideram aquele momento como um evento importante dentro da comunidade.

Reunimos com os professores, após o almoço, para planejarmos a aula com as crianças da comunidade, de acordo com as orientações dadas em sala de aula. O grupo planejou uma aula sobre natação, onde tematizaram essa prática corporal, ou seja, abordaram de diversas formas essa prática corporal. A aula introduziu aspectos históricos da natação, a relação do indígena com o ambiente aquático, atividades recreativas do cotidiano indígena, estilos de nados existentes na natação. A aula foi conduzida no primeiro momento pelos professores indígenas, em seguida por mim, onde apresentei atividades para o ensino dos estilos de nados (crawl, peito, costas e borboleta), entendemos que é importante ter a sensibilidade de que a cultura não índia também é importante no processo educacional, como afirma Alves (2005, p. 109) “é, portanto, significativa a um novo olhar entre a cultura não-índia e cultura histórico-índia para que ambas possam ser instrumento de transformação sócio-político-cultural”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de estruturar um relato de experiência intercultural tendo a disciplina de Educação Física como ferramenta de formação pedagógica, estabelecemos um diálogo rumo à construção de uma cultura da diversidade dentro da escola, que ali estava representada pelos professores.

Com as mudanças ocorridas no mundo, a diversidade cultural exige novas formas de pensar o conhecimento, especialmente no campo educacional, dessa forma, utilizamos como instrumentos as rodas de discussões, conversas informais e da observação participante para nossas análises. A análise das narrativas indicou que a Educação Escolar Indígena no município de Barra do Corda, ainda que amparadas pela Constituição

Brasileira de 1998, pelas LDB, pelo Plano Nacional de Educação, pelas resoluções, entre outros documentos, não garantem as suas necessidades educacionais básicas, a exemplo, formação e capacitação de professores, material didático a partir do seu conhecimento tradicional.

O curso de extensão Práticas Pedagógicas Interculturais foi uma experiência de aprendizagem enriquecedora, sendo possível construir reflexões sobre a Educação Física e suas possibilidades de um currículo intercultural. Plantamos uma semente junto aos professores participantes que a partir das discussões apresentadas durante o curso poderão estabelecer quais os conhecimentos e valores serão trabalhados para preservar e difundir as manifestações da cultura corporal indígena dentro das escolas.

A Educação Física baseada nos pressupostos de uma Educação Intercultural pode nos oferecer caminhos para a realização de um processo educativo que contemple a todos, respeitando suas identidades, dando possibilidades para um diálogo igualitário e inclusivo. Nesse momento de formação para uma prática pedagógica intercultural, os professores não-índios e professores índios das duas etnias (Guajajaras e Canelas) se fizeram presentes e participaram ativamente das discussões, que ao nosso olhar foi compreendido como uma possibilidade de aprendizagem, na qual foi construído uma história de respeito e diversidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marco Antonio Lopes. A Educação Física na formação de professores indígenas. In: ROCHA, Vera (Org.). **Livro didático 2: ensino de arte e educação física na educação escolar indígena**. Natal, RN: Paidéia, 2005.

BASEI, Andréia Paula; FILHO, Wenceslau Leães. **A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar**. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 117 - Febrero de 2008](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital%20-%20Buenos%20Aires%20-%20Año%2012%20-%20Nº%20117%20-%20Febrero%20de%202008).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, 1997. 164p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 26 abr.2020.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

_____, Maria Vera. Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios. In: Candau, Maria Vera (org). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós críticos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

_____, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Disponível em: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo, Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2008.

MONTEIRO, Joelma Cristina Parente. Reflexão sobre a temática: pressupostos teóricos para o ensino da Educação Física na Escola Indígena. In: ROCHA, Vera (Org.). **Livro didático 2: ensino de arte e educação física na educação escolar indígena**. Natal, RN: Paidéia, 2005.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação Intercultural e Educação Física Escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.

O SER E O ESTAR FORMADOR/A NA ESCOLA: UM DILEMA PARA O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A

Data de aceite: 05/07/2020

Alexandrina Colins Martins

Mestranda no Curso de Pós-Graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica –
PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão
- UFMA, acolinsmartins@yahoo.com.br;

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Professora/Orientadora no Curso de Pós-
Graduação em Gestão de Ensino da Educação
Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do
Maranhão - UFMA, vanjadominices@hotmail.com;

RESUMO: Discutir sobre o dilema entre a função de formar e a ação de propor/executar a formação continuada para os professores/as no espaço escolar por parte da coordenação pedagógica foi o objetivo aqui proposto. Nesse sentido, para a discussão teórica sobre o dilema, buscamos em primeiro lugar situar dentre as várias atribuições da Coordenação Pedagógica, aquela de formador/a, seguida da apresentação de entraves que se materializam na prática formadora do Coordenador/a gerando o dilema. A discussão se sustentou em autores como: IMBERNÓN (2010), DOMINGUES (2014), ALMEIDA E PLACCO (2015), PIMENTA (2009), TARDIF (2014), VASCONCELLOS

(2002), entre outros. Os resultados apontaram que o dilema se constitui a partir de entraves como o modelo de formação continuada adotado pela rede de ensino a qual pertence o/a Coordenador/a Pedagógico/a, seguido da falta de investimentos em sua própria formação de formador/a.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar.
Coordenação Pedagógica. Formação
Continuada de Professores/as.

INTRODUÇÃO

A organização do ambiente escolar inevitavelmente tem marcado a vida profissional dos sujeitos que nela trabalham. Conforme Tardif (2014), para os professores a estrutura organizacional constitui um espaço de tensões e de dilemas próprios da profissão docente que precisam ser resolvidos diariamente, tendo em vista a garantia da continuidade das atividades profissionais.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira - LDB nº 9.394/96 (Brandão, 2005) preconiza a obrigatoriedade dos sistemas de ensino com a promoção do aperfeiçoamento profissional continuado, garantindo para este fim, políticas públicas que assegurem as

ações de formação continuada. Diante desse dispositivo legal, é pertinente afirmarmos que o ambiente escolar, se constitui como um dos espaços mais importantes para o desenvolvimento da formação continuada. Nessa perspectiva, compreendemos que compete à equipe gestora da escola, assegurar, planejar e empreender diversas estratégias, como a garantia de recursos materiais e a utilização dos horários reservados na jornada de trabalho dos docentes para esse fim, além de pensar outros espaços e tempos para o desenvolvimento dessa formação.

Para que a formação continuada aconteça de fato, nesse espaço de aprendizagem coletiva, acreditamos que a atuação dos profissionais responsáveis pelo trabalho de Coordenação Pedagógica, no âmbito da instituição escolar toma corpo e se consolida como de extrema necessidade, pois, este profissional dada a natureza do seu trabalho, qual seja, o de mediar, intermediar e subsidiar as relações pedagógicas, torna-se o principal responsável pela formação docente, embora muitas vezes, se envolva em funções de outra natureza, as quais extrapolam o seu fazer de coordenador/a pedagógico/a, minimizando as ações formativas, contribuindo para um distanciamento de suas verdadeiras atribuições, o que de certa forma fragiliza o processo educativo.

É importante ressaltar que, algumas das outras demandas que recaem sobre a Coordenação Pedagógica são legítimas, no entanto, podem e devem ser divididas e de responsabilidade de outros profissionais da escola. A atuação do profissional denominado “Coordenador Pedagógico”, a partir daqui denominado apenas de “CP” é bem recente na estrutura da escola. Embora essa função tenha surgido nos anos 1980 e início dos anos 1990 do século XX, sua legitimação se consolidou com a atual Legislação Educacional Brasileira (Lei 9.394/1996), conforme explicita o artigo 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional. (BRANDÃO, p.139, 2005)

Vale ressaltar que o/a CP, cujo papel está pautado no acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos docentes, possui uma série de atribuições, geralmente descritas no Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Educação Básica e também na literatura especializada. Dentro deste universo, para o desenvolvimento do estudo, respondemos ao questionamento que segue: quais entraves são encontrados na atuação da Coordenação Pedagógica para a oferta das ações de formação continuada destinadas aos professores/as na escola, que se configuram em um dilema? Portanto, o objetivo foi discutir sobre o dilema entre a função de formar e a ação de propor/ executar a formação continuada para os professores/as no espaço escolar por parte da Coordenação Pedagógica. Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos um estudo teórico, tomando como base contribuições de autores como ALMEIDA & PLACCO (2015), DOMINGUES (2014), TARDIF (2014), IMBERNON (2010), PIMENTA (2009),

VASCONCELOS (2002) e outros que versam sobre a referida temática.

Portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual exploramos, analisamos e refletimos sobre questões abrangentes referentes à Coordenação Pedagógica e o seu papel na escola. Recorreremos, ainda, às nossas experiências vivenciadas na função de coordenadoras pedagógicas em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, a fim de confrontarmos ou confirmarmos os dilemas aqui problematizados. O estudo se justifica à medida que assessorará os/as profissionais coordenadores/as pedagógicos/as e outros/as, que a ele tiverem acesso, a realizarem um mergulho reflexivo que os mobilizem a buscar mais elementos epistemológicos, que os conduzam a produção de inovações educativas na área de formação de professores/as.

Nesse sentido, este artigo se divide em duas partes, na primeira buscamos situar dentre as várias atribuições da Coordenação Pedagógica, aquela de formador/a caracterizando o ser formador/a e algumas especificidades desta, seguida da apresentação de entraves que se materializam na prática formadora do/a Coordenador/a Pedagógico/a, gerando o dilema.

A atuação da coordenação pedagógica na escola: a formação continuada dos/as professores/as e suas especificidades dentre as muitas atribuições

Entendemos ser o/a profissional coordenador/a pedagógico/a, de extrema importância no ambiente escolar, tendo em vista que este/a é detentor/a de muitas atribuições, no desenvolvimento das ações pedagógicas, uma vez que deve promover a integração/articulação dos sujeitos que fazem parte do processo educativo, estabelecendo inclusive, as relações interpessoais entre os envolvidos de forma a contribuir para o alcance dos objetivos da gestão pedagógica e dos processos de formação continuada na escola, junto aos professores/as e demais integrantes da equipe escolar. Ao nos referirmos ao trabalho do/a CP, no atual contexto educacional, nos situamos no pensamento de Domingues (2014, p. 15) quando afirma:

A figura do coordenador pedagógico é relativamente conhecida. Embora haja um consenso geral sobre suas atribuições, o estatuto da Coordenação Pedagógica ainda é disperso, falta uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional nas escolas espalhadas por esse território brasileiro e que institua uma profissionalização de coordenador pedagógico.

Os argumentos mencionados pela autora, podem ser confirmados, quando observamos o/a coordenador/a pedagógico/a, imerso/a diretamente em atribuições das mais simples às mais complexas, ou seja, quando necessita muitas vezes, preocupar-se com a limpeza da escola, o controle dos recursos pedagógicos auxiliares do planejamento de ensino, dentre outros; ou ainda, quando necessita assumir de forma mais complexa, a função de outros profissionais como: Psicólogos, Enfermeiros, Nutricionistas, Assistentes Sociais e outros/as, com vistas a atender aos estudantes, pais e professores/as. Essas

são algumas das outras atribuições em que o CP se vê imerso no cotidiano da escola, existem mais.

É nesse movimento de imersão que realçamos alguns fatores que incidirão na dispersão das suas especificidades, pois não podemos negar que seu olhar deve se estender a tudo isso, uma vez que esse contexto, poderá interferir no processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o grau de envolvimento do CP, nessas questões definirá sobremaneira o distanciamento de suas funções pedagógicas, principalmente, daquela que é o objeto de estudo nesse trabalho, e a mais relevante para esse/a profissional, a de formador/a, responsável pela formação continuada dos professores/as e demais profissionais da Escola.

Além de coordenar o trabalho pedagógico na escola, promover a formação continuada da equipe docente, conforme as necessidades e problemáticas que emergem no cotidiano da escola em que atua, convém acrescentar ainda, ao rol de atribuições, a de encaminhar a mobilização da equipe pedagógica, para a elaboração e/ou reelaboração do Projeto Pedagógico/PP da instituição, de modo que todos/as integrantes da equipe, participem no desenvolvimento de ações pertencentes às dimensões da gestão escolar, em especial, a dimensão pedagógica, que envolve na sua essência, o processo de ensino e de aprendizagem e a interação com a comunidade escolar.

É dentro desse contexto que o CP deve transitar. Assim, o exercício da formação continuada, não se constitui em apenas o cumprimento de uma determinação legal, é uma necessidade do contexto atual, exigido pela sociedade do conhecimento. Portanto, deve ser uma busca inerente à própria natureza do/a profissional, que lida com os saberes e é responsável pela construção/produção do conhecimento e formação humana, o/a professor/a. É a partir da formação continuada que o/a profissional docente continua desenvolvendo capacidades e habilidades para a construção de sua identidade. E é isso que define sua profissionalização. Assim, o/a educador/a deve administrar a sua formação continuada, conforme recomenda Perrenoud, (2000, p. 163),

[...] saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continuada; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo e acolher as formações dos colegas e participar delas.

Diante desse entendimento, enfatiza-se que a ação do CP no espaço escolar é de apoiar e acolher os/as docentes no contexto de trabalho, conforme corrobora Vasconcellos (2002, p. 88), o/a coordenador/a é “articulador e mediador do processo de ensinar e aprender”, desta forma, é importante que ele/a, tenha clareza do seu papel junto aos professores/as, principalmente, no que se refere à promoção das ações de formação continuada, pois essas ações auxiliam e potencializam as práticas pedagógicas da equipe docente, contribuindo para a promoção da aprendizagem.

O CP tem como uma de suas funções possibilitar o acolhimento dos professores/as

e estar atento às necessidades e fragilidades destes/as, principalmente, no que se refere aos saberes necessários ao exercício da docência, consolidados pelo desenvolvimento profissional. Conforme o autor Imbernón (2011, p.49)

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

É importante observarmos que a maioria dos estudos sobre a atuação do CP faz a defesa de que, o foco do seu trabalho deve ser voltado para o coletivo de professores/as da escola em que atua, atribuindo a esse/a profissional o papel de articulador/a das ações formativas, de modo a promover o desenvolvimento profissional de todos/as docentes membros da equipe pedagógica.

De acordo com Pimenta (2009), a formação continuada de professores/as, realizada por meio de cursos de suplência ou de atualização de conteúdos de ensino, pouco contribui para melhoria da prática docente no contexto escolar. A autora mencionada nos possibilita uma reflexão sobre a formação continuada realizada desvinculada do “chão da escola”, que não considera as demandas emergentes do fazer docente como ponto de partida e de chegada das ações formativas, bem como, não se constituem como possibilidades de aprendizagem à equipe de professores/as, diante das necessidades de aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, que possam servir de suporte para refletirem sobre as práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula.

Ainda corroborando com o pensamento da autora acima mencionada, ressaltamos a importância de se investir numa formação continuada para professores/as, com ênfase nas necessidades emergentes do trabalho docente, como mediação nos processos construtores da cidadania dos estudantes e com o objetivo de superar o fracasso escolar e as desigualdades escolares, ou seja, o foco deve ser o chão da escola, a prática do/a professor/a deve ser questionada por ele/a mesmo/a pelo processo de reflexividade (IMBERNÓN, 2011; PIMENTA, 2009).

Para que isso seja concretizado no interior da escola, enquanto *lócus* da ação formativa é necessário que se estabeleça nessa instituição uma cultura organizacional do tempo escolar e de ações colaborativas, que contemple a regularidade dos encontros formativos, a definição dos conteúdos de formação a serem abordados, a partir de um diagnóstico criterioso, com a garantia de participação de todos/as professores/as, no sentido de que as discussões realizadas entre os pares, favoreçam uma reflexão sobre a prática educativa de cada um/a, com vistas à melhoria das aprendizagens por meio de ressignificações no ensino.

Sobre a reflexão da prática educativa como pressuposto de aprendizagem permanente no coletivo da escola, Freire (1996), nos ensina que a reflexão do professor sobre a prática não se limita a uma teorização para explicar ou compreender a prática.

Essa reflexão deve ser “crítica”, como exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode virar um discurso “vazio” e a prática, um mero “ativismo”. Nesse sentido, a formação continuada articulada e desenvolvida na escola pelo CP com os professores/as, deve considerar principalmente, as dificuldades que diariamente, permeiam as práticas docentes individuais e coletivas.

O CP no âmbito escolar deve ter como especialidades contextualizar as práticas cotidianas, compreender as situações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, transformando as queixas em problemas solucionáveis, ou seja, procurar alternativas e propor soluções pertinentes. (ALMEIDA e PLACO, 2015). É nessa direção que questionamos, afinal qual seria o papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a, frente ao trabalho de formador/a? Como desenvolver essa atribuição de modo a atender as demandas de formação do corpo docente? Quem nos ajuda a responder é Imbernón, (2011). Este autor nos apresenta o trabalho de assessoria, e defende que os/as professores/as necessitam de um “assessor de formação” e esclarece dizendo que:

Um assessor de formação, do ponto de vista que analiso e defendo, deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação (IMBERNÓN, 2011, p.94).

Esse/a assessor/a, responsável por tão complexa ação, precisa assumir seu papel frente ao processo formativo, qual seja,

[...] o papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (IMBERNÓN, 2011, p.94).

Assim, defendemos que o/a Coordenador/a Pedagógico/a, que trabalha diretamente nas escolas pode encontrar subsídios para a constituição de sua identidade de formador/a na figura do/a assessor/a, conforme nos ajuda a compreender Imbernón, (2011, p. 97).

[...] um assessor ou assessora tem sentido quando não é um especialista que a partir de fora (mas aproximando-se de suas situações problemáticas) analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática.

E finalizando, dados os limites de um Artigo, acrescentamos que para o desenvolvimento da formação continuada de professores/as, a partir da reflexão sobre os seus próprios contextos e suas práticas, a pesquisa colaborativa tem se revelado como uma excelente opção teórica, para orientar a proposição/oferta, uma vez que a partir desta, fica garantida a construção de novos saberes por parte dos docentes, como afirma Desgagné (2007, p. 9): “a ideia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte

constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa”.

Podemos dizer que esses, são alguns indícios teórico-metodológicos para a atuação do CP na proposição/execução de ações de formação continuada para professores/as. No entanto, apesar de epistemologicamente já se possuir tais indícios, esse/a profissional, transita em meio ao dilema entre “o ser formador/a e a ação de formar”. No próximo tópico esse será o objeto de discussão.

A coordenação pedagógica na Escola: o dilema entre a função de formador e a proposição/execução da formação continuada para os professores/as

Diferentes pesquisas apontam para o papel fundamental do/a coordenador/a pedagógico/a como formador nas escolas, com relevantes argumentos de que eles/as têm a consciência dessa atribuição, mas têm muita dificuldade em concretizar o seu papel, devido a tantos desafios e entraves de diversas ordens, sejam eles: burocráticos, disciplinares, da sua própria formação inicial, dentre outros que emergem no cotidiano das instituições escolares ou nos sistemas de ensino. onde atuam nas ações de natureza técnica ou pedagógica.

Ressaltamos a relevância da atuação da Coordenação Pedagógica tanto na escola, quanto nos sistemas de ensino e nas diferentes instâncias educacionais, o que vem sendo discutido por diversos autores, a exemplo de Domingues (2014, p. 25), quando faz a defesa de que o “papel do coordenador pedagógico, no contexto do movimento histórico do cenário educacional brasileiro, vem sendo ressignificado e a sua função cada vez mais associada à formação continuada dos professores/as”.

Dentre as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, observamos que cada vez mais, se atribui ao/à profissional coordenador/a pedagógico/a, a responsabilidade em proporcionar e zelar pela formação continuada dos professores/as, integrantes da equipe escolar, de maneira que torne o espaço coletivo dessa formação, oportunidade para socialização de angústias e dificuldades, que permeiam a prática educativa no exercício da sala de aula.

É importante destacar que, ao nos referirmos à coordenação pedagógica nesse estudo, estamos falando daqueles/as profissionais, cuja a atuação se dá na escola, e não aqueles/as, que estão atuando nos diferentes setores das Secretarias de Educação ou noutros espaços afins. Para Pimenta (2009, p.11), “partilhar angústias, refletir sobre a prática como coordenador pedagógico, trocar experiências, nos ajuda a crescer profissionalmente, para o exercício pleno da função formadora e gestora do projeto pedagógico na escola”.

Essa mesma autora ainda ressalta a importância de se investir numa formação continuada para os professores com ênfase nas necessidades do trabalho docente, como mediação nos processos construtores da cidadania dos estudantes com o objetivo de superar lacunas da formação docente inicial, o fracasso escolar e as desigualdades

escolares. A autora mencionada argumenta também, sobre a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, a partir da análise e reflexão das práticas pedagógicas no exercício da docência. Daí emerge a importância de se articular a realidade vivenciada na escola e a formação continuada desenvolvida pelo CP com seus pares, no espaço escolar conforme já apontamos anteriormente.

A nosso ver, aqui se situa um dos entraves que incidem na geração do dilema, para a oferta da formação continuada na escola, pois geralmente os CP atuantes nas escolas, estão vinculados à equipe gestora das redes de ensino. Considerando inclusive, que na maioria das vezes, as referidas equipes, costumam planejar as ações de formação, sem atentar para as reais necessidades dos professores/as, visto que esses/as profissionais, não vivem o cotidiano da escola, mas mesmo assim, planejam, projetam e comunicam aos CP das escolas para a devida execução.

Geralmente seguem um modelo de formação continuada que não vai ao encontro das reais necessidades dos professores/as, uma vez que em alguns casos as equipes gestoras das secretarias, contratam assessorias externas, para a realização das atividades formativas gerando dessa forma, um esvaziamento de sentido nas proposições formativas. Esse esvaziamento, pode ser notado pela reação dos professores/as, quando não participam nas atividades formativas. Nesse sentido, temos ouvido muitos depoimentos de docentes que alegam não ter interesse em participar da formação, porque as temáticas desenvolvidas, não atendem suas necessidades, ou seja, o que é abordado não contribui para sua prática.

Essas práticas acabam por tirar do CP que atua na escola a autonomia na oferta da formação, já que as decisões não passam por ele/a, mas, conforme o modelo consolidado e operacionalizado de formação, fica a cargo de terceiros, que não vivem a escola na sua essência. Essa fragilidade na autonomia da gestão dos processos formativos vai implicar diretamente na sua atribuição de formador/a, pois esse/a profissional, não vê a partir das ações formativas resultados que o/a anime, e, tão pouco que resolva os problemas que consegue evidenciar nas práticas dos professores/as, ficando desacreditado/a pelos seus pares, gerando conflitos nas relações pedagógicas. Assim, evidenciamos a importância de valorizar as práticas dos professores/as no processo formativo contínuo. NÓVOA (2001, p.25), nos apresenta sua compreensão sobre isso, quando diz:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O cenário educacional brasileiro contempla um conjunto de documentos oficiais, com o objetivo de orientar sobre a formação dos/as profissionais da educação. Entre esses documentos, estão os Referencias Nacionais para a Formação dos Professores - 1999, no qual contém as orientações para a formação dos professores/as. Esse documento

aponta a importância da formação continuada ao sinalizar que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p.70).

Outro aspecto que se constitui como entrave e se caracteriza como um dilema na atuação do/a Coordenador/a Pedagógico/a, refere-se à aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, concernentes ao aprimoramento de sua própria formação continuada, pois, sendo esse/a profissional, visto/a como responsável pela gestão dos processos pedagógicos no seu espaço de atuação e como o/a agente da formação continuada dos professores/as no *lôcus* da escola, muitas vezes reage inadequadamente a determinadas demandas pelas fragilidades oriundas da sua formação inicial e continuada. E é possível que essa reação, contribua para minimizar sua autoridade pedagógica perante os seus pares.

No que se refere ao argumento acima, ressaltamos que nas nossas trajetórias profissionais, temos observado que a maioria dos sujeitos com a função de coordenadores/as pedagógicos/as, não conseguiram ainda, a apropriação de saberes, para o desenvolvimento de uma prática formativa, que atenda às necessidades do contexto, onde estão inseridos. Para Tardif (2014, p. 45), os saberes são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

O/A Coordenador/a Pedagógico/a necessita também de tempo e espaço para cuidar de sua própria formação. E isso representa um entrave constante na sua atuação, tendo em vista que o espaço da formação, constitui-se em uma oportunidade para compartilhar experiências com seus pares e se instrumentalizar, para dar conta da formação continuada dos professores/as, na escola de sua atuação. Parece que o/a responsável pela formação de uns não tem investido na sua própria, seja por não ter oportunidade em função de tempo, seja pela ausência de ofertas que venham ao encontro de suas necessidades formativas. Ressaltamos a importância do CP, a partir de sua atuação na escola, lutar por uma unidade profissional, no sentido de fortalecer o desenvolvimento do seu trabalho na escola, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, destacamos que:

[...] propor a melhoria da qualidade do ensino[...] significa pensar a complexa tarefa desenvolvida pelo coordenador pedagógico e as condições necessárias para que esse profissional atue de modo a favorecer a articulação do projeto político pedagógico da escola, dos momentos coletivos de reflexão, da troca de experiências e das demandas relacionadas ao acompanhamento da ação pedagógica (DOMINGUES, 2014, p.16)

Compreendemos que os entraves enfrentados pelo CP no desenvolvimento de múltiplas atividades no seu cotidiano escolar, perpassam pelo desejo de transformação das práticas educativas, observadas e vivenciadas no fazer pedagógico dos sujeitos

envolvidos no processo de ensinar e aprender. Sobre o papel do/a coordenador/a pedagógico/a na superação dos obstáculos pensamos que:

Fazer a reflexão a partir do vivido e do observado na escola, nem sempre é tarefa fácil. Com certeza os coordenadores pedagógicos têm objetivos e desejo de mudanças, como por exemplo: transformar a prática educativa dos professores e o cotidiano da escola. Todo processo de mudança é bastante árido, nem sempre se conta com a adesão de todos e todas, porém tal fato não representa um pretexto para o coordenador pedagógico permanecer na “zona de conforto” e não lutar para resolver os dilemas dos múltiplos fazeres que o cotidiano reserva (CRUZ, 2018, p. 85)

As discussões desencadeadas por diversos autores, dentre esses/as citados/as nesse trabalho, sobre a formação continuada dos professores/as, têm encaminhado para o entendimento de que, o desenvolvimento profissional possui estreita relação com a formação, visto que essa, se caracteriza por um processo de desenvolvimento permanente. E isto, pode ser evidenciado nas contribuições de Canário (2004, p.4) ao afirmar:

No quadro da educação permanente, a formação profissional, não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa prévia ao exercício, mas pelo contrário, como um processo que é inerente a globalidade do percurso profissional. Tende, portanto, a abaster-se nas fronteiras que tradicionalmente, separam a formação inicial da formação continuada.

Nesse sentido, é pertinente afirmarmos que a formação profissional é o objetivo macro das instituições formadoras, devendo ser pensada, com ênfase nos desafios da profissão docente. Profissão essa, que no contexto atual, se manifesta marcada por determinados aspectos circunstanciais quase imprevisíveis. Mediante a esse contexto sócio-político de imprevisibilidade, se evidencia o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a, como profissional articulador/a e mobilizador/a de saberes no espaço da escola, com vistas a oportunizar aos professores/as ações formativas para suscitar habilidades de reflexão sobre suas práticas. Concluímos que esses dois entraves anunciados, contribuem sobremaneira na construção de um dilema para os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, a saber: *“me considero “um formador/a”, mas, no entanto, porque não consigo ter êxito na maioria das formações realizadas”?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre um assunto tão abrangente e rico de significações, como o trabalho da Coordenação Pedagógica, nos remete a pensar sobre as práticas vivenciadas nas instituições escolares e nos sistemas de ensino, tendo em vista reconhecer a importância do papel desempenhado por esse/a profissional, que atua na função de coordenador/a pedagógico/a, e principalmente, no que concerne à formação continuada dos docentes na escola.

Verificamos nas contribuições teóricas elencadas nesse estudo, as argumentações sobre fatores que facilitam o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a,

a exemplo de sentir-se parte integrante da equipe gestora, valorizar o trabalho de formação continuada da equipe docente, isto é, tornar-se um/a assessor/a de formação, utilizar de estratégias formativas com foco na prática educativa e na observação das práticas dos professores/as.

As contribuições teóricas acerca da concepção de que, no ambiente escolar o/a CP é o/a principal responsável pelos processos formativos da equipe docente, se coadunam com as nossas experiências de atuação como coordenadoras pedagógicas nas escolas, visto que as relações vividas e observadas, nos instigam a problematizar sobre o desenvolvimento profissional de muitos/as CP, cujas práticas ainda, são um tanto quanto, distanciadas dos reais objetivos do fazer pedagógico pertinente.

Mediante a esse contexto se faz necessário evidenciarmos o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a, como profissional articulador e mobilizador de saberes, no espaço da escola. Aquele que enfrenta os entraves e contribui para oportunizar aos professores/as, ações formativas, cuja intenção é suscitar habilidades de reflexão sobre suas práticas, em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem no contexto escolar.

É nessa perspectiva, que consideramos importante continuar a nossa discussão sobre a atuação da Coordenação Pedagógica na escola, e as possíveis contribuições na formação continuada dos professores/as, frente aos tantos entraves manifestados, em especial, àqueles aqui evidenciados, com a perspectiva de serem superados diariamente, para a garantia do desenvolvimento das ações referentes à função do/a profissional coordenador/a pedagógico/a como formador/a.

Nesse sentido, é do nosso interesse continuar a discussão sobre a temática em referência, e assim ampliar nossas considerações sobre o questionamento trazido, pois ficam em aberto, além de outras, questões como – Que conhecimentos sobre formação continuada possuem os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as de modo geral? Como essa temática se materializa nos currículos dos cursos de formação inicial de coordenadores/as pedagógicos/as em nível de graduação e pós-graduação? Os/as coordenadores/as pedagógicos/as têm consciência de que necessitam de saberes específicos relacionados à formação continuada para o desenvolvimento de sua ação de formador/a?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R de. PLACO, V. M. N. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BRANDÃO, C. da F. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**, comentada e interpretada, artigo por artigo. 2.ed. São Paulo: Avecamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.

CANÁRIO, R. A formação em contexto de trabalho. In: **Gestão da escola: como elaborar o plano de**

formação? Lisboa: Instituto de inovação, 2004.

CRUZ, T. R. **Dialogando com Paulo Freire**: formação continuada de coordenadores (as) pedagógicos (as) na educação de jovens e adultos-EJA. Curitiba: Appris, 2018.

DESGAGNÉ, S. **O conceito de pesquisa colaborativa**: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista Educação em questão: Natal, maio/agosto 2007. V. 29, Nº 15. Disponível em: < [https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article /view/4443](https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443)>. Acesso em: 23 de março de 2019.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua dos professores na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011 – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA TURMA DO 2º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR- MARANHÃO

Data de aceite: 05/07/2020

Andréia Vaz Cunha de Sousa

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Gestão da Educação Básica PPGBE da Universidade Federal do Maranhão.

Érica Patrícia Marques de Araújo

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Gestão da Educação Básica – PPGBE da Universidade Federal do Maranhão.

Samuel Luis Velázquez Castellanos

Doutor em Educação e professor orientador no Programa de Pós-graduação Gestão da Educação Básica – PPGBE da Universidade Federal do Maranhão.

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as aprendizagens evidenciadas no âmbito de um processo de formação de leitores que envolve alunos e professor de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Analisam-se situações de aprendizagem com a leitura por meio de diversos gêneros textuais, especificamente, do advinha, a partir da aplicação de um projeto de intervenção que teve como elemento norteador a formação do leitor. Utilizam-se a pesquisa ação do tipo intervenção

pedagógica, a observação participante, grupo focal, as atividades diagnósticas e entrevista semi-estruturada como instrumentos de geração de dados. Demonstram-se nas primeiras aproximações certo movimento dialético de ruptura da perspectiva técnica do ensino da leitura como mera decodificação de símbolos, evidenciando-se crescente autonomização dos sujeitos envolvidos na prática de leitura e, conseqüentemente, maior aprendizagem referente aos aspectos em torno do uso e reflexão sobre a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso, leitura, formação de leitores.

INTRODUÇÃO

No contato mais próximo com o contexto escolar, observa-se que o processo de inserção das crianças nas práticas de leitura tem sido considerado pelas professoras alfabetizadoras como um grande desafio a ser superado no trabalho realizado em sala de aula, tornando-se, algo desalentador, devido a que diversos alunos não conseguem atender a expectativa da escola com respeito ao domínio da leitura.

Embora haja diversas publicações voltadas para a discussão do papel crucial da

leitura na inserção social dos indivíduos (GERALDI, 2015; ANTUNES, 2003; SOARES, 2006; KOCH & ELIAS, 2008; SOLÉ, 1998), este assunto continua sendo alvo de debates no meio educacional e acadêmico, especialmente, pela constatação do grande número de alunos que conclui o Ensino Fundamental sem se apropriar das competências necessárias para a plena participação nas diversas esferas da vida em sociedade, o que mostra as dificuldades da escola em habilitar os alunos desde os anos iniciais a ler na diversidade de seus usos.

A linguagem é empregada por meio de enunciados em todas as relações das atividades humanas. Por isso é possível afirmar que o homem não pode se situar no mundo sem a linguagem, já que esta promove a transmissão “da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; [e] por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.” (LEONTIEV, 1978, p. 172). Sendo assim, discutir o ensino-aprendizagem da leitura, é concebê-lo como uma forma de linguagem de que as crianças precisam se apropriar, pois “[...] não se aprende espontaneamente a ler nem a escrever. Ninguém o faz sem que seja ensinado intencional e explicitamente [...]” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 63).

Organizar o ensino da leitura a partir desse viés é direcionar a atenção ao papel do professor como mediador do conhecimento, pois são das relações estabelecidas em sala de aula e das decisões tomadas por ele, que resultados significativos podem ocorrer no processo de leitura dos alunos ou se limitar apenas a uma mera técnica de reprodução, na qual o que conta é a tarefa de realizá-la, mesmo desprovida de sentido e motivação. Desse modo, objetivamos refletir sobre como as aprendizagens evidenciadas no âmbito de um processo que envolveu alunos e professor de uma turma do 2º ano de uma escola da rede pública de Paço do Lumiar, no Maranhão, tem influenciado na formação de leitores.

O ensino da leitura e os gêneros discursivos: uma relação necessária

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...] (BAKHTIN, 2016, p.11).

O pensamento de Bakhtin (2016) postula que o acesso à realidade social não ocorre de forma imediata, mas sempre mediado pela linguagem, o que implica dizer que “o real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente. [...] Não [havendo] nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discurso” (FIORIN, 2018, p. 22).

A teoria bakhtiniana volta-se para a análise das particularidades da linguagem no plano do discurso, por articular as relações que o homem estabelece com o outro e com o mundo, logo somente construída nas relações sociais estabelecidas nas diferentes esferas de atividade da vida em sociedade, nas quais os sujeitos históricos e socialmente

constituídos utilizam-se da linguagem para manifestar suas necessidades enunciativas concretas.

Na comunicação discursiva, o falante ao se direcionar ao interlocutor, aguarda a sua resposta, espera que este compreenda o que foi dito ou escrito e, desse modo, possa responder ao dito/escrito. Dessa forma, o enunciado ao ser construído para o encontro, se faz a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 25)

[...] De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-o para usá-lo, etc; essa posição responsiva [U13] do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

A língua, por ser criação da sociedade, tem a função de ser dialógica por natureza, já que o diálogo constitui uma das mais importantes formas de interação verbal, por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (BAKHTIN, 2016). Nesse sentido, deve compreender-se o diálogo como uma leitura ou qualquer outro tipo de comunicação verbal, e não somente como aquela estabelecida face a face. Isso nos leva a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura realizadas em sala de aula. Na escola, é possível constatar que, muito do que se compreende como linguagem, desconsidera este aspecto discursivo e dialógico; nos anos iniciais de escolarização, em especial, observa-se que a comunicação discursiva parece não precisar existir, não sendo importante neste momento da vida escolar, e por isso não deve ser apreendida pelos alunos de forma viva e dinâmica.

Essa concepção de ensino acaba afastando as crianças de atividades discursivas; e da produção de sentido, pois não há espaço para o diálogo com textos que, equivocadamente, são reservados para etapas mais avançadas da escolarização, depois que as crianças “aprendam” a ler num processo que ignora sua interferência como sujeito. Assim,

Acreditando que vão aprender a ler e a escrever para resolver situações específicas (ler um gibi, a legenda do filme, as informações do álbum de figurinhas, os rótulos no supermercado etc) e sem conseguir estabelecer pontes entre um processo mecânico e sem sentido e as suas expectativas, as crianças vão aos poucos desanimando e acabam incorporando como sua a incompetência da escola em lhes garantir a apropriação desse saber (GARCIA, 2003, p. 92, 93).

Na maioria das vezes, o trabalho com a escrita não é proposto em um contexto de colaboração, reduzindo-se a uma aprendizagem individualizada, solitária e silenciosa. Nesse processo, não se incentiva a criança a estabelecer uma conversação sobre o texto, suas dúvidas, suas ideias em relação à escrita. Conseqüentemente, o aluno não compreende o significado social da escrita e que sentido tem para ele a apropriação dos conteúdos. Então, o conhecimento prévio que antes do ingresso na vida escolar era

repleto de significações em decorrência das relações estabelecidas com os textos em circulação e seu entorno, esvaziou-se, se tornando apenas um instrumento de alienação e seleção social.

A aprendizagem da linguagem é um dos elementos essenciais para as crianças enriquecerem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas esferas de atividades sociais. Tal aprendizagem não implica apenas em conhecer as palavras isoladamente, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu grupo sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. Como forma de ressaltar a relevância dos enunciados no processo discursivo, Bakhtin (2016, p.68) destaca a diferença entre as unidades significativas (gêneros do discurso) e as unidades mínimas da língua: De acordo com ele,

À diferença dos enunciados (e dos gêneros do discurso), as unidades significativas da língua- a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais, em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro. Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o direcionamento pertence não a elas como unidades da língua, mas ao enunciado.

Nessa perspectiva, ao falar-se dos enunciados, se faz referência aos gêneros do discurso, considerando-se que é somente pelos enunciados concretos que a linguagem penetra na vida e, que, por isso, a apreensão da linguagem permite construí-los de acordo com o domínio da atividade humana (BAKHTIN, 2016). Isso implica dizer que aprender a falar e a escrever é mobilizar o conhecimento para delinear o discurso (oral ou escrito) em forma de gêneros. Segundo Bakhtin (2011, p. 283):

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem, e não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível

Este apontamento é de grande importância, porque, muitas vezes, no trabalho realizado em sala de aula com os alunos, o professor não atenta para o fato de que os gêneros se efetivam nas relações discursivas e, conseqüentemente, cria situações fictícias no processo de aprendizagem para análise de aspectos formais e internos da língua. Nesse sentido, as propostas de atividades com a leitura precisam ser concebidas no contexto das relações de ensino a partir do contato com enunciações concretas que somente são concretizadas por meio do trabalho com os gêneros discursivos, definidos aqui como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Assim, no processo de ensino e aprendizagem, o que passa a ter prioridade é a

organização de situações para que o aluno construa, analise, discuta e levante hipóteses, por meio da prática da leitura de diferentes gêneros discursivos - única instância que lhe possibilita compreender como, de fato, a língua que fala funciona. Nessa lógica, o desenvolvimento do Projeto de intervenção na turma do 2º ano, ocorreu por meio de muitos diálogos entre pesquisadora/professor/crianças e entre as crianças possibilitando que a linguagem fosse exercitada e apreendida gradualmente nesses encontros.

As adivinhas na escola: organizando e reorganizando saberes e práticas docentes acerca da leitura

A partir dos dados gerados com a observação participante, as atividades diagnósticas, o grupo focal e a entrevista, obtiveram-se informações para o desenvolvimento do Projeto de intervenção, cujo objetivo foi colocar a turma em contato com os gêneros discursivos. Durante as observações notamos que os alunos não tinham vivências diárias com a leitura, nem rotinas estabelecidas; portanto fizemos questionamentos subjetivos no grupo focal, para identificar elementos que apontassem o entendimento que tinham acerca das práticas de leitura e da sua função social. Em relação à atividade diagnóstica e à aplicação da Provinha Brasil, avaliamos o nível de leitura e escrita bem como problemas do processo de alfabetização no intuito que melhorasse a qualidade do letramento inicial. Com os dados gerados, ao observar-se que a turma possui um nível regular em leitura e escrita, identificamos que possuem uma visão limitada da leitura, resumindo-a ao codificar/decodificar palavras, sem uma análise sobre o significado do texto e também uma estreita visão da função social da escrita no cotidiano, o que sugere um trabalho direcionado para as necessidades e as dificuldades reais.

No contexto do campo de pesquisa, diferentes dificuldades são encontradas para a formação leitores na escola, entre elas: a leitura sendo compreendida somente como decodificação de letras e sílabas; o não entendimento do uso social da leitura e a ausência de estratégias para seu consumo - para quê e os seus objetivos. Problemas que são oriundos de ações pedagógicas não planejadas por parte da equipe atuante de docentes e do próprio desconhecimento dos alunos sobre a função social da escrita. Assim, o objetivo da intervenção em sala de aula foi a de sugerir alternativas na formação de um leitor competente; alguém que compreenda o que lê, e que ao interpretar o que não está escrito, identifique os elementos implícitos, estabeleça relações entre o texto e outros escritos, e abarque os vários sentidos que podem ser atribuídos aos textos. Nessa perspectiva, a proposta foi organizada e encaminhada em forma de sequências didáticas:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

A elaboração das sequências didáticas se deu a partir dos interesses e das

necessidades que surgiram durante o processo, pois acreditamos que é somente no “trabalho contínuo, cotidiano, com a leitura e a escrita, de variadas maneiras, que as crianças vão ampliando o conhecimento que tem sobre o mundo da escrita e sobre o sistema alfabético propriamente” (GONÇALVES, 2015, p. 58).

Nesse sentido, começamos a explorar o gênero textual Adivinhas, por meio da apresentação de “modelos”, para que as crianças tivessem contato com textos desse gênero discursivo, motivadas por meio uma situação problematizadora e, inicialmente, solicitamos a leitura individual e silenciosa para que pudessem identificar traços determinantes do gênero discursivo Adivinhas

Ao se propor um olhar para textos já publicados, não se pretende com isso, retornar às práticas tradicionais e mecânicas de simplesmente “seguir o modelo”. O que se quer, realmente, é que o aluno [...] reconheça-o quanto a sua função social, ao seu meio de produção e de circulação, à sua construção composicional e ao seu estilo. Na tentativa de facilitar essa compreensão, os quais já circulam em diferentes esferas e suportes, constando sua funcionalidade (BARROS, 2014, p. 29, grifo da autora).

O contato com esse material nos possibilitou ricos momentos de aprendizagem e trocas. Em seguida, sugerimos a leitura deleite “Adivinhe se puder”, da autora Eva Furnari (2011), propiciando-se um momento de muita diversão, onde os alunos ficaram empolgados para descobrir respostas. O PNAIC propõe esta etapa como atividade permanente a ser realizada tanto pelo professor, como pelo aluno (individual ou coletivamente), ao entender-se que a “leitura deleite” é sempre um momento de descontração e reflexão sobre o texto, sem necessidade da questão formal da leitura. Contudo, tal prática não exclui as ocasiões em que se conversa e se reflete sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (LEAL; PESSOA, 2012).

Atualmente, nota-se que a leitura está se tornando uma atividade diária e central da aula, que permite vivências de situações específicas, nas quais, os professores demonstram aos discentes sua importância, e estes paulatinamente conhecem gêneros textuais variados, circulando entre escritores diversos e singulares obras, que apontam a valorização individual de diversos estilos. Assim, em roda de conversa, questionamos sobre a utilidade e funcionalidade das adivinhas, levando-os a refletir sobre o uso deste gênero textual. Nesse momento, se seguiram as orientações de Faraco e Castro (1999, p. 8), quando dizem que cabe ao professor

[...] as diferenças genéricas existentes entre os mais variados tipos de textos. Cabe a ele mostrar o papel desses gêneros no processo social de interação verbal, como forma de garantir a competência e a adequação discursiva do aluno para as mais variadas situações de interação socioverbal a que ele poderá ser exposto fora dos limites escolares. Isto é, no fundo, o que devemos fazer como professores de língua materna é, mais do que tudo, seguindo os princípios teóricos de BAKHTIN [1986], levar para dentro da sala de aula – até onde o limite natural da escola permite - a realidade dinâmica das relações lingüísticas que estão acontecendo fora dela. (grifo dos autores).

Como percebemos, o contato dos alunos com o gênero não se inicia com uma aula expositiva sobre sua definição, característica e estrutura; mas da sua exposição para que

a partir de uma leitura silenciosa, possam descobrir o gênero abordado. Quando se trata daqueles que ainda não se apropriaram do sistema alfabético, o fazem “[...] a partir de indícios que vão desde as ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo modo, estão muito ligados ao contexto nos quais tais escritos são encontrados” (JOLIBERT et al, 1994, p. 44).

Seguidamente, se colocaram adivinhas no cartaz que faziam referências a animais. Entende-se que a língua oral e escrita é essencial para que os sujeitos possam se comunicar e exercer a cidadania de forma autônoma, sendo fundamental que a escola favoreça a construção desses saberes e contribua para que os alunos se comuniquem nos diferentes contextos, aspecto que é pontuado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997, p. 22):

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Nessa perspectiva, os PCN’S também fazem alusão às adivinhas como um dos gêneros discursivos que devem ser explorados em sala de aula, observando-se deste modo, a relevância de seu uso nas práticas pedagógicas onde a ludicidade tem papel fundamental na aprendizagem, como mostramos na seguinte foto.

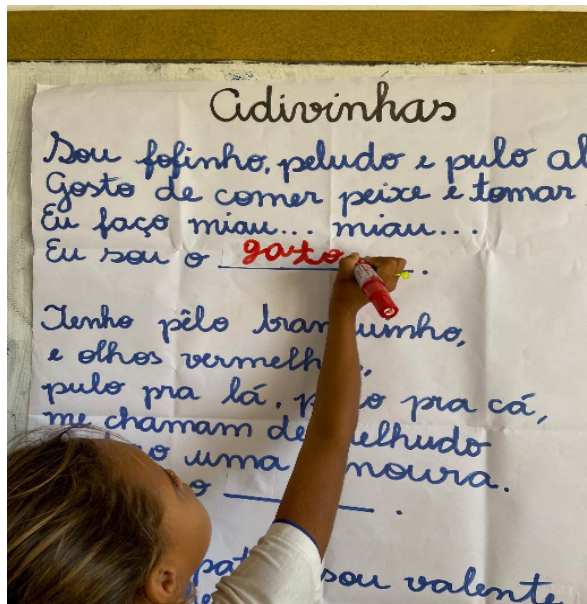


Foto 1- Adivinhas rimadas sobre animais.

Fonte: Registrada pela pesquisadora.

Neste momento, as crianças sentiram-se entusiasmadas ao registrarem as respostas no cartaz. Para que todos pudessem participar da vivência, o texto também foi colado no caderno para que identificassem as rimas, desafiando-os a registrarem a escrita espontânea de nomes de outros animais. Entende-se que este tipo de atividade faz com

que os alunos formulem e reformulem suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, o que favorece o desenvolvimento da leitura.

Assim sendo, depreende-se que ler vai além de atribuir sentidos ao texto, mas sim principalmente estabelecer relações com as experiências pessoais, sobretudo com outros textos. O discente nesta atividade precisa mobilizar várias operações mentais, interagindo imagens e linguagem verbal, o que contribui para a interpretação e para que capturem o sentido global do que se lê (SOLÉ, 1998). Desta forma, práticas que propiciem a vivência com gêneros textuais necessitam ser estimuladas em sala de aula, de modo a despertar em leitores em formação atos de leitura mediados por ações pedagógicas, estimulando-se assim a interação, concebida como uma ação em contínuo movimento via o letramento. Deste modo, por meio da interação sugerida com os variados gêneros textuais, principalmente daqueles de uso comum, possibilitaríamos uma formação leitora competente, visto que, conhecer um determinado texto e sua funcionalidade, poderia induzir os alunos de forma consciente e autônoma nas relações sociais. Acerca disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem a relevância desse processo:

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (PCN LP, 1997, p.56)

A partir desse trecho, podemos inferir que a formação de leitores perpassa pela interação dos sujeitos entre si e com variados textos, de modo a que estes possam lê-los e apreciá-los, atribuindo-lhes sentidos ao reler, comentar e comparar com outras leituras, ao ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo escrito e ampliar o olhar, pois estas ações podem ser desenvolvidas pelas escolas. As respostas das adivinhas escolhidas, no encontro seguinte, referiam-se a objetos. Após a leitura deleite, os alunos assistiram um vídeo animado, que objetivou despertar o interesse para a competição em grupos, no qual o vencedor teria que ter a maior quantidade de acertos, se explorando o texto no cartaz através da leitura em voz alta. Em seguida, sugerimos que os discentes desenhassem os objetos referentes às respostas corretas, e registrassem a resposta com palavra.

As sequências didáticas do dia posterior foram pensadas no intuito de levar os alunos a refletirem sobre a estrutura das adivinhas e compreendessem que os textos trazem características de um objeto/animal/fruta com a intenção de oferecer dicas para o alcance das respostas. Nesse sentido, explorou-se o inverso das adivinhas, mostrando-lhes primeiramente duas frutas e solicitado que citassem características das mesmas, apresentando-se seguidamente as adivinhas em faixas para que cada grupo adivinhasse e escrevesse o nome da fruta correspondente. Para finalizar, os alunos realizaram a escrita espontânea de nomes de frutas no caderno.

Em continuidade ao encontro anterior, propusemos a produção de adivinhas em

duplas. Após a leitura deleite, foi colocado um objeto em cada mesa para que os alunos oralizassem suas características, entregando-lhes laudas para que criassem adivinhas baseadas em tais características. Finalizadas as escritas, partimos para o momento das adivinhações, onde a turma tinha que desvendar a produção de cada dupla. Assim, descobrir uma adivinha criada por eles foi bastante significativo, pois as crianças estavam muito entusiasmadas na execução.

No último encontro das sequências didáticas, planejou-se um Festival de Adivinhas, para iniciar, foi lembrado a utilidade do gênero textual em foco. Em seguida cada aluno recebeu uma adivinha em um papel e no quadro foi colocado imagens que representavam as respostas correspondentes. Cada discente no seu tempo tentava realizar a leitura do seu texto, e a pesquisadora auxiliava àqueles que ainda não possuíam a habilidade da leitura, deste modo, a criança precisava ler a adivinha e buscar a resposta (imagem impressa) no quadro.

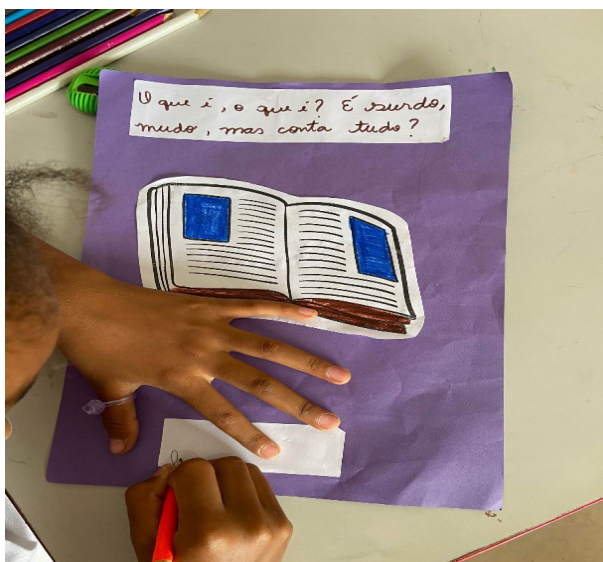


Foto 2- Festival de adivinhas.

Fonte: Registrada pela pesquisadora.

Após a escolha da figura, que representava a resposta da adivinha, a criança precisou escrever a resposta. Ao final, cada aluno leu sua produção para que os demais tentassem desvendá-la. Nessa atividade pode-se perceber o envolvimento para executarem a atividade proposta, pois os mesmos sentiram-se motivados a participar de todas as etapas. Ao final desta sequência, percebemos que os objetivos foram alcançados, visto que as atividades propostas envolveram os alunos, motivando-os a executá-las e expondo o nível de interesse na sua realização, o que pode ser explicado pela ludicidade que esse gênero textual carrega; o qual, “[...] é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo” (TEIXEIRA, 1995, p. 23). Nessa lógica, o aspecto lúdico foi utilizado como um facilitador da aprendizagem,

e nesse contexto as adivinhas caracterizam-se por ser uma forma lúdica de desafio, onde foram construídas comparações e personificações, entre outros, com a finalidade de dificultar a solução.

Assim, postulamos que à medida que a prática da leitura se sedimenta e se torna um prazer (através da organização das sequências didáticas propostas nesse estudo - as quais seguem uma ordem lógica de habilidades simples e complexas, bem como coloca a leitura como uma rotina diária) o leitor aprende a desfrutar, formulando-se juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores, o que vem favorecer a formação de leitores.

Para tanto, o professor como mediador desse processo, deverá esclarecer que, por médio da leitura realizam-se exercícios amplos de raciocínio, tornando-nos indivíduos sábios e criativos. Portanto, caberá a ele desenvolver-se enquanto profissional de modo que possa contribuir com a aprendizagem dos alunos através da utilização de recursos e estratégias possíveis conforme a sua realidade.

Assim, no término das intervenções, tivemos a certeza de que as atuações propostas se ajustaram ao nível social, cultural e pedagógico dos discentes, além de serem acessíveis e possíveis de aplicabilidade em qualquer espaço escolar. Apreende-se também que para a concretização deste trabalho é necessário planejamento, tempo e disposição dos educadores, visto que as atividades sugeridas propõem mudanças de rotina, postura e organização do espaço escolar para que aconteça, já que em alguns momentos mudamos a ordem da sala de aula e os recursos, utilizando-se outros espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que a leitura não é somente um objeto de conhecimento na escola, mas sobretudo, uma forma de linguagem, a qual é constituída na interação. Trata-se não somente de transmitir-se a leitura, mas de compreender sua funcionalidade na interação e na interlocução em sala de aula, oportunizando a linguagem em suas várias possibilidades. Assim, os gêneros textuais atendem às necessidades para a comunicação entre os indivíduos de forma variável, apresentando diversos estilos e conteúdos temáticos.

A imersão dos alunos nas práticas de linguagem favorece a sua apropriação da leitura e escrita, e, por conseguinte para a formação de leitores. Nesse sentido, é fundamental um trabalho progressivo e pontual com os gêneros textuais, envolvendo situações do cotidiano e aproximando os textos de suas vivências. Para que seja realizado esse trabalho é essencial ter o conhecimento acerca das habilidades, necessidades e defasagens dos alunos, as quais foram identificadas a partir do diagnóstico: leitura como decodificação de letras e sílabas, uso social da leitura e estratégias de leitura.

Concluímos mediados pelas reflexões levantadas, que o gênero textual adivinha

precisa ser mais explorado na prática docente, tendo em vista que o professor atua como um agente facilitador da aprendizagem, sua utilização no processo de formação das palavras instigando o aluno a descobrir a solução do enigma provoca um maior interesse pelo aprendizado dos conteúdos, gerando impactos positivos no ensino da leitura. Deste modo, tais análises levantadas levam à afirmação de que o uso de adivinhas em sala de aula faz com que sejam aprimoradas certas habilidades cognitivas, tais como: facilidade na memorização de conteúdo, desenvolvimento do raciocínio lógico, e desenvolvimento do espírito criativo e crítico, que proporciona momentos de interação e diversão na sala de aula de língua materna. Isto torna a adivinha uma ferramenta de trabalho, estudo, pesquisa e ludicidade satisfatória nas aulas de língua portuguesa.

Sendo assim, ao incorporar práticas de leitura e compreensão de textos, o docente pode tomar os gêneros como ferramenta de reflexão para o trabalho em sala de aula, tendo em vista que ao utilizar os diversos gêneros textuais, a escola contribuirá para uma nova perspectiva no processo de leitura tornando o aluno um leitor competente e crítico. Portanto, acreditamos que as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula devem estar presentes em toda a escolaridade, começando com as turmas menores, com leituras diárias e conversas ao respeito da mesma, nas quais, os alunos possam socializar suas interpretações e estabelecer relações com outras leituras. Já com leitores mais experientes, embora em formação leitora, os projetos e sequências didáticas de leitura nos pareceram mais adequados, além da sua permanência diária compartilhadamente realizada ou com ajuda do professor.

REFERENCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes editora, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC, 1997. 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e com o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVARRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*. nº15, 1999. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 09 out. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2018.

FURNARI, Eva. **Adivinhe se puder**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2011.

GARCIA, L. R. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GOULART, C. M.A *et al.* **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015.

GONÇALVES, Angela Vidal. **Alfabetizar: por onde começar?** In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Orgs.). *Como alfabetizar?* Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.

JOLIBERT, Josette, org. **Formando crianças leitoras**. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf> Acesso em: 17 mar. 2020.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Mara. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Traduzido por Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

TEIXEIRA, C E J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

CONSTRUÇÃO DE SABERES NO MESTRADO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNEROS E SEXUALIDADES

Data de aceite: 05/07/2020

Rosylene Conceição Soares Cutrim

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA), rosylene.cutrim@gmail.com

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP. Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), sirlene.ufma@gmail.com

RESUMO: Este artigo visa discutir sobre os processos de construção dos saberes e da formação docente em gêneros e sexualidades de discentes da 3ª turma do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, pautando-se nos teóricos/os e autoras/es como Tardif (2014) Gauthier (2013), Imbernón (2011), Foucault (2005), Louro (1997), Scott

1 A pluralidade dos termos, se dá pelo fato de discorreremos nossa escrita, conforme as teorias pós críticas que defendem a diversidade dos seres humanos, em suas marcas sociais de diferenças e identidades.

(1995) e Butler (2003), seguido de aplicação de questionários com cerca de 30% da turma e posterior análise dos dados coletados. Dentre os resultados, foi possível perceber que as/os discentes possuem certos saberes em gêneros e sexualidades, no entanto, não são suficientes para subsidiar ou contribuir na incorporação e construção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual na e ao mesmo tempo, concordam e acreditam no impacto efetivo e positivo quanto ao desenvolvimento dessas temáticas na formação docente e nas práticas pedagógicas nas escolas. -

PALAVRAS-CHAVE: Saberes, Formação Docente, Gêneros, Sexualidades, Educação.

INTRODUÇÃO

A construção dos saberes e da formação docente em gêneros e sexualidades¹ são temáticas que, atualmente estão sendo questionadas, principalmente por grupos conservadores que tentam desqualificar estudos e pesquisas nas áreas, muitas delas oriundas das lutas e reivindicações dos movimentos de mulheres, feministas, LBGTIQ's e dos direitos humanos, desconsiderando-se

todo arcabouço teórico, documentos e tratados internacionais que versam sobre educação para a igualdade de direitos e que considere a diversidade humana. Conseqüentemente, tais tentativas vêm influenciando de forma negativa a organização de uma proposta educacional que discuta e garanta os debates críticos sobre gênero e diversidade sexual nos ambientes escolares.

Com este entendimento e como forma de compreender tais questões, este artigo tem como objetivo discutir a construção dos saberes e formação docente no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica/UFMA, sobre às temáticas de gêneros e sexualidades. Tais temáticas tema nos interessa, pelo fato de ser o cerne do trabalho acadêmico que desenvolvemos no referido Mestrado Profissional. O texto se estrutura, tomando como base pressupostos de teorias pós-críticas, fundamentando-se em aspectos do pós-estruturalismo e inseridas no contexto da pós-modernidade, objetivando dar visibilidade às pessoas excluídas cujas vidas são impostas, em uma sociedade padronizada e excludente, tentando assim superar com as ditas “verdades absolutas”.

As teorias pós-críticas surgem a partir da segunda metade do século XX, colocando em pauta os debates e questões em torno de termos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, discurso, diversidade, cultura, gênero, sexualidade, dentre outros. Estabelecem, assim novos olhares, desafios, discussões, estudos, pesquisas e práticas pedagógicas que possam nortear intervenções sociais sobre tais questões. Neste estudo, apresentamos, primeiramente, o caminho percorrido para alcançarmos nosso objetivo, e as/os discentes que colaboraram no estudo. Posteriormente, apresentamos breves conceituações sobre a construção dos saberes e formação de professoras/es, gêneros e sexualidades. Por fim, analisamos os dados e informações obtidas por meio dos questionários aplicados, buscando-se como se deu a construção dos saberes na formação docente, destacando-se aspectos voltados aos gêneros e às sexualidades com discentes da terceira turma do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica/UFMA.

O CAMINHO PERCORRIDO

Esta investigação partiu da revisão bibliográfica pois, segundo Gressler (2003), para que uma pesquisa seja bem-sucedida, é necessário que o/a pesquisador/a tenha um conhecimento prévio do assunto abordado na mesma. Ela seria a atualização e integração desse conhecimento. Ao conhecermos as teorias do assunto de interesse, o/a investigador/a pode definir o campo de investigação, possibilitando melhor postura diante da interpretação dos resultados obtidos.

A pesquisa bibliográfica estrutura uma base teórica, trazendo conhecimento geral sobre a temática a ser pesquisada e subsidiando a definir a área investigada. Portanto,

foram utilizados teóricos/as e autores/as como, Tardif (2014) Gauthier (2013), Imbernón (2011), Ramalho, Nunez e Gauthier (2004), Foucault (2005), Silva (2017), Louro (1997) Scott (1995) e Butler (2003), Martins (2017), Silva (2015), que nos permitiram avançar na teoria sobre a construção dos saberes e formação docente em gêneros e sexualidades. A leitura e estudos de relatórios, artigos, livros, dissertações e teses sobre os referidos assuntos nos permitiram a construção de nosso texto.

Posteriormente, utilizamos como instrumento de coleta de dados, a aplicação de um questionário, que também Gressler (2003, p. 153), define como “uma série de perguntas, elaboradas com o objetivo de se levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são formuladas por escrito, pelo informante, sem o auxílio do investigador.” Nesse caso, esse instrumento foi aplicado com perguntas fechadas e abertas, para os/as discentes da terceira turma do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, iniciada no ano de 2018.

O questionário foi elaborado com duas partes: na primeira investigamos o perfil de cada um/a, e na segunda fizemos questões relativas ao tema proposto da investigação sobre os saberes e formação docente, em gêneros e sexualidades. A partir dos dados obtidos, realizamos análises quantitativa e qualitativa, com tabulação, análise crítica e teórica, finalizando com a interpretação do que obtivemos. Os colaboradores/as do estudo se constituiu de 30% das/os discentes da terceira-turma do PPGEEB/UFMA, sendo esta composta por 28 alunas/os, todos profissionais da educação, entre pedagogas/os e professoras/es licenciadas/os que atuam em diversas áreas de conhecimentos. Dentre este total, 23 (vinte e três) discentes são do gênero feminino e 5 (cinco) do gênero masculino. Na porcentagem da pesquisa foram alvo dos questionamentos 7 (sete) mulheres e 2 (dois) homens, cujo perfil social são descritos no quadro abaixo:

Discentes ⁵	Idade	Estado Civil	Cor/raça	Gênero	Orientação Sexual	Religião
Discente A	62	Casada	Parda	Feminino	Feminino	Católica
Discente B	48	Divorciada	Branca	Mulher	Heterossexual	Espírita
Discente C	47	Solteira	Negra	Feminino	Não respondeu	Messiânica
Discente D	33	Não respondeu	Negra	Feminino	Heterossexual	Católica
Discente E	47	Solteira	Negra	Feminino	Heterossexual	Católica
Discente F	37	União estável	Preta	Feminino	Heterossexual	Umbanda
Discente G	31	Solteiro	Branco	Masculino	Homossexual	Não respondeu
Discente H	26	Solteiro	Branco	Masculino	Homossexual	Católico
Discente I	29	Solteira	Preta	Feminino	Heterossexual	Cristã

Quadro 01: Perfil social dos sujeitos envolvidos na pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A discente **A**, se coloca com orientação sexual “feminino”, podendo ser observado certo equívoco visto que Identidade sexual ou orientação sexual, refere-se ao gênero que constitui o objeto de desejo afetivo ou sexual de uma pessoa, podendo ser heterossexual, homossexual, bissexual ou mesmo assexual. Ela é funcionária pública, pedagoga com conclusão de formação em 1998, especialista em educação e atua como supervisora escolar.

A discente **B**, formada em letras, tendo concluído em 1994 é professora de língua inglesa, em um Instituto Federal do Maranhão. Ao responder que seu gênero é ‘mulher’, ela se equivoca, pois este termo equivale ao conceito de sexo que determina o indivíduo conforme suas características biológicas: mulher ou homem, já o conceito de gênero equivale, segundo Lins, Machado e Escoura (2016), como sendo um dispositivo cultural constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino.

A discente **C**, é também docente em curso superior e leciona as disciplinas Sociologia e Filosofia.–Ela não respondeu qual a sua orientação sexual, o que nos instiga a deduzir que não tenha conhecimento do significado do termo ou porque não se sinta à vontade para tratar do assunto. Já a discente **D** formada em Educação física, tendo concluído o curso em 2011, é professora de uma faculdade particular de São Luís. Nossa discente **E** é formada em Filosofia (conclusão 2005), funcionária pública, professora das séries iniciais. A discente **F** é formada em pedagogia, concluída em 2005. É professora das séries iniciais, da rede municipal de ensino.

Nosso colaborador **G** tem 31 anos, solteiro, branco, do gênero masculino, homossexual e não respondeu sobre sua religião. Formado em filosofia com conclusão em 2013. O discente **H** possui 26 anos, solteiro, branco, masculino, homossexual, funcionário público, formado em geografia (2015), professor da educação básica de geografia. Já a discente **I** tem 29 anos, mulher preta, solteira, feminina, heterossexual e cristã. Formada em biologia (2015), professora do ensino médio, de escola privada, na disciplina de biologia.

Depois de conhecidos/as os/as discentes pesquisados/as, observamos a diversidade dos marcadores sociais de diferença², constituindo assim, a contextualização das relações entre gênero, sexualidade, classe, raça/cor, entre outras categorias, a partir de lugares de fala diversos e gerações diferenciadas, articulados/as a contextos sócio-históricos, culturais, políticos e econômicos distintos. Temos um breve panorama sobre o mosaico de pessoas que, provavelmente, tiveram construções de vida pessoal e profissional diferenciadas e que, portanto, também venham a contribuir distintivamente seus saberes

2 Segundo Lins, Machado e Escoura (2016), marcadores sociais da diferença são marcas sociais que nos diferenciam uns dos outros e produzem desigualdades entre nós. Como por exemplo, os marcadores de gênero (como homem, mulher, transsexual), de cor/raça (negro, branco, pardo, amarelo, indígena), de geração (criança, adolescente, jovem, adulto e terceira idade),..., de orientação sexual (assexual, heterossexual, bissexual e homossexual) e de classe social (pobre, classe média e rico). Uma pessoa pode se identificar, ao mesmo tempo, como mulher, negra, jovem, periférica e lésbica, enquanto que outra pessoa se identifica como sendo homem, branco, cisgênero, heterossexual, classe média e de terceira idade. Essas características marcam como cada um irá experimentar o mundo.

e formações. É bom salientar que a maioria dos/as discentes colaboradores/as do estudo são mulheres, gênero feminino e heterossexuais, enquanto temos apenas dois homens do gênero masculino e que se denominam homossexuais. A seguir, revisitamos conceitos básicos sobre saberes, formação docente, gêneros e sexualidades, que estruturam o presente artigo.

Saberes, Formação Docente, Gêneros e Sexualidades: revisitando os conceitos

São inúmeras as teorias e estudos científicos sobre os saberes e à formação docente. Assim, não podemos deixar de pontuar a variedade de reflexões críticas sobre tais dimensões, que se inserem de diferentes formas no processo social, histórico, político e econômico do país. As construções dos saberes e a formações docentes são frutos de interesses individuais de sua classe social, raça, gênero, orientação sexual, geração, grupo profissional e dos diversos marcadores sociais da diferença que condicionam, ideologicamente e politicamente cada ser humano. Vejamos a seguir algumas considerações construídas por teóricos e estudiosos/as da área.

Saberes e Formação docente

Segundo Tardif (2014), nas sociedades contemporâneas, o sistema de formação em educação está intrinsecamente relacionado à pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos. Tal interrelação se apresenta por meio da existência de instituições, como as universidades, que assumem tradicionalmente e de maneira conjunta as missões de pesquisa, ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos. Tardif (2014, p. 35) destaca que:

[...] todo saber, mesmo o “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição. O saber docente é um saber plural, diversificado, constituindo uma rede de saberes, mais ou menos coerentes, que foram adquiridos pela formação profissional.

Em conformidade com os escritos de Tardif, o pesquisador Gauthier (2013), em seu livro “Por uma teoria da pedagogia”, defende a ótica de que há a necessidade de unir a pesquisa à prática, isto é, o saber se constrói a partir do saber privado (saber experiencial) ligado e antenado com o saber da ação pedagógica. Ambos devem dialogar entre si, objetivando uma profissionalização da pedagogia. Sua pesquisa revelou a necessidade de recorrer ao campo da sala de aula para validar as representações da profissão.

Em articulação teórica com as escritas acima, Ramalho, Nunes e Gauthier (2004), revela a existência de um modelo formativo identificado como “Modelo Hegemônico da Formação – MHF”, no qual se mistura tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional. Ela coloca que neste modelo o/a professor/a é reconhecido/a como um executor/a e/ou reproduzidor/a e consumidor/a de saberes profissionais produzidos pelos/as especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o

seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele/a ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente.

Para ela, este modelo formativo deve estar pautado em três condições básicas da atitude profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica, que articuladas como um sistema, contribuem para uma visão mais ampla da atividade profissional do/a professor/a. Ela defende a ideia do/a professor/a pesquisador/a numa concepção de que este participa na produção dos saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo de aprendizagem.

Em relação a Imbernón (2011), destacamos que a reflexão deve ser um processo que contribua para o desenvolvimento profissional, de maneira que haja uma maior capacidade de decisão e interpretação. A sua prática deve estar inserida nas relações institucionais e sociais, nas quais encontramos interesses e contradições diversificadas. A formação deve estender-se ao *lócus* das capacidades, habilidades e atitudes, questionando constantemente suas práticas, valores e concepções pedagógicas e que possa produzir profissionais reflexivos/as ou investigadores/as. A seguir conceituamos as categorias relacionadas aos gêneros e às sexualidades, bem como as possíveis relações entre saberes, formação docente, gêneros e sexualidades no contexto educacional.

GÊNEROS E SEXUALIDADES-

O conceito de gênero tem uma história relativamente recente. Segundo Silva (2017, p. 91), “aparentemente, a palavra ‘gênero’ foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, precisamente para dar conta dos aspectos sociais do sexo. [...]”. O conceito de gênero nasce nos anos 1960, a partir de estudos e debates entre feministas e pesquisadoras das universidades e tem sua primeira caracterização como construção social no que se relaciona ao sexo. Sua definição tornou-se mais sofisticada. “Sexo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo ‘gênero’ refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual”. As críticas assentam esta significação como incompleta, pois naturaliza o sexo e expõe o gênero como seu equivalente cultural.

Na década de 1970, no Brasil, os estudos sobre a mulher tentam preencher algumas lacunas do conhecimento sobre a diversidade das condições vivenciadas por estas, seja na esfera social, econômica e política, ressaltando, assim, a posição de exploração, opressão, discriminação e subordinação a que estavam sendo submetidas. Mas, somente na década de 1980, o conceito de gênero se fortalece ao enfatizar as relações culturais e sociais que influenciam de forma contundente o ser feminino e o ser masculino.

Nos anos 1990, os estudos e intervenções são intensificados nas organizações não governamentais, nos espaços acadêmicos e setores do governo na formulação de

políticas públicas. Joan Scott (1995), rejeita o determinismo biológico implícito no uso dos termos como sexo e diferença sexual e caracteriza o gênero como categoria histórica de análise nas relações de poder. No século XX, a luta feminista sofre influência dos movimentos negros, que defendem a bandeira de que negros/as que devem falar sobre si, o que, atualmente, denominamos lugar de fala³. A partir deste viés, mulheres falam, escrevem e lutam pelas mulheres. Focam, também, na interseccionalidade das categorias identitárias como raça, orientação sexual e classe (onde o gênero se cruza com outros tipos de desigualdades). Não existe apenas uma única mulher, existem mulheres, numa diversidade que norteia lutas, reivindicações e políticas públicas diferenciadas.

No contexto de reordenamento da teoria do gênero, surge a Teoria *Queer*, corrente de pensamento e militância que vem incendiar o debate. Tem como expoente a filósofa Judith Butler (2003), que aponta processos construídos na sociedade que criam situações de vulnerabilidade para todos/as que não se enquadram nas expectativas criadas socialmente para o feminino e o masculino. *Queer* não é uma identidade, mas sim intenciona à pluralidade, ao respeito e aos direitos, principalmente em relação ao movimento pelos direitos das mulheres e o movimento LGBT.

O termo em inglês *queer* significa o que é estranho, o diferente, a oposição ao “normal” ou à normalização. A teoria engloba relações entre sexo, gênero e desejo sexual. Entrelaça estas categorias de forma não normativa, não encaixada, como a sociedade quer predeterminar. A Teoria *Queer* está em desacordo com o que está imposto como o normal, o correto. Ela é categoricamente excêntrica, anormal e diferenciada. Deriva de um entendimento diferente do que é identidade e poder e que coloca em dúvida as pressuposições sobre o ser e o agir da sexualidade.

Assim, considerado como provisório e circunstancial, o sujeito no pós-estruturalismo, especificamente na Teoria *Queer*, desenvolve-se num reordenamento em que as identidades podem ser múltiplas e instáveis, fortalecendo desta forma as identidades de gênero que ainda estão atreladas ao binarismo homem/mulher, pênis/vagina, que enquadram os sujeitos e seus corpos, moldando-os e subjugando-os, conforme discursos e relações de poder de diferentes momentos sócio históricos. Refere-se a qual gênero (masculino ou feminino) a pessoa se identifica para si e para o mundo, podendo ser **cisgênero**, quando a pessoa possui a identidade de gênero consoante a genitália ou **transgênero**, quando a pessoa não possui a identidade de gênero consoante a genitália. (HEILBORN, 2010).

Ao falar sobre sexualidade, debatemos sobre nossa história, nossas emoções, nossas relações com as outras pessoas, nossos costumes e nossos desejos. Tais relações se constroem a partir do nascimento sendo, portanto, uma construção sociocultural que sofre influências dos valores e das regras de uma determinada cultura, do tempo e do

3 Segundo Ribeiro (2017), lugar de fala é o lugar de pertença, em um diálogo, na qual a escuta se torna crucial para o entendimento e respeito entre as partes.

espaço em que vivemos e marcada pelas relações sociais. Assim, para a compreensão da atividade sexual humana, devemos inseri-la em seu contexto, histórico e cultural (BRASIL, 2011).

Foucault (2015), em seu livro *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*, a sexualidade não é algo simplesmente biológico ou fato inato da natureza humana, mas, uma categoria de experiência construída, originadas de contextos sociais, históricos e culturais. Nossas sexualidades são constructos de momentos sócios históricos e culturais. Outro ponto importante na teoria Foucaultiana para os estudos sobre gênero e sexualidade é a relação entre saber, poder e sexualidade (coloquemos também aqui o gênero, mesmo que Foucault não aborde esta categoria). Segundo ele, os discursos que permeiam nossas vidas são carregados de saber e poder sobre às pessoas e políciam, vigiam, controlam tanto a sexualidade quanto o gênero.

Nesta categoria, podemos conceituar **identidade sexual ou orientação sexual**, que se refere ao sexo/gênero que constitui o objeto de desejo afetivo ou sexual de uma pessoa, podendo ser: **heterossexual** (desejo afetivo/sexual pelo sexo/gênero oposto), **homossexual** - gays e lésbicas (desejo afetivo/sexual pelo mesmo sexo/gênero), **bissexual** (desejo afetivo/sexual por ambos sexos/gêneros) ou **assexual** que (não sente desejo afetivo/sexual por nenhum dos sexos/gênero). (HEILBORN, 2010). Vamos saber a seguir, o que pensam e dizem os/as colaboradores/as da pesquisa em questão, sobre seus saberes e sua formação docente em gêneros e sexualidades. Logo, a construção dos saberes e a formação docente devem influenciar, direta ou indiretamente, no que diz respeito ao sistema educacional, bem como na incorporação da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual, além de tentar entender o porquê da exclusão de alunas/os, resultante de uma escola com processos classificatórios e discriminatórios.

O que pensam e dizem as/os discentes colaboradoras/Es

A formação profissional para a Educação Básica e para o Ensino Superior é um dispositivo legal, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, quanto na Constituição Federal de 1988. Assim como também, tanto a formação inicial como a continuada devem ser prioridade pública (LDBEN, Título VI, art.67, inciso II). No entanto, considerando as inúmeras transformações no contexto social, político e cultural, a formação profissional docente exige mudanças que venham a responder às demandas, especificamente, neste caso, em gêneros e sexualidades.

Segundo Lins, Machado e Escoura (2016), as/os educadoras/es estão em constante formação, em reflexão contínua, complexando e transformando seus saberes e práticas pedagógicas. Constroem assim, mecanismos que promovam e efetivem práticas pedagógicas voltadas para a superação das desigualdades de gênero e sexualidade, objetivo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), vinculado à linha de pesquisa Gênero e Sexualidade na Educação

do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA).

Diante disso, por meio de questionário com perguntas fechadas e abertas, aplicados a discentes da terceira turma, objetivando reconhecer aspectos relacionados aos saberes e formação docente voltados aos gêneros e sexualidades, bem como sobre como tais questões se davam no processo de aquisição de informações, construção de conhecimentos e formação nestas temáticas em suas trajetórias educacionais. Para obtermos dados para a pesquisa realizamos os seguintes questionamentos: na escola, houve momentos/aulas em que se tratou sobre gênero e sexualidade? Na sua formação superior, você participou de alguma formação, aula, evento ou atividade relacionadas às questões de gênero e sexualidade? Quais? Em sua opinião, é importante que o ensino superior inclua em seus currículos questões que abordem gênero e sexualidade? Por quê?; Como você avalia sua formação atual como professor/a, nas temáticas de gêneros e sexualidades? Vejamos agora o que pensam e o que disseram os/as nossos/as colaboradores/as.

Quando questionados/as sobre a época que estudavam na educação básica, se houve momentos/aulas em que se tratou sobre gêneros e sexualidades, obtivemos as seguintes respostas: as discentes **A**, **B** e **C** responderam que não, e a primeira ainda complementou que “Não! **Ninguém podia falar** sobre essas coisas. Isso era coisa de gente grande”(grifos nossos). Diante dessa resposta, reforçamos que às nossas práticas são permeadas, segundo Foucault (2009), pelo discurso que determinam relações de saber/poder, que policiam, vigiam e controlam vidas. A partir desse entendimento, Louro (1997) ressalta a importância de se atentar para o que é dito e o não-dito, pois o que é silenciado adquire significado, que vem a suscitar além da voz dos sujeitos, o que é não falado. Como exemplifica o livro de conteúdo voltado à formação de professores/as do Curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) (BRASIL, 2009, p. 115):

No cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras.

Estão também nas supostas brincadeiras, piadas e apelidos que acabam por estigmatizar os rapazes mais “delicados” e as garotas mais “atiradas” e assim por diante. Segundo Foucault (2014), o sistema educacional é uma das instituições que pré-determina o que deve ser dito ou não, permeado pela construção sócio histórica, cultural, política e religiosa do momento, pois ela vigia e controla, numa intrínseca relação entre saber e poder. A escola estabelece lugares para cada um/uma, determina comportamentos e atitudes. E sabemos que gêneros e sexualidades são fortes marcadores de lugares, de identidades e de diferenças entre às pessoas. No entanto, 6 (seis) discente responderam que sim, acrescentando comentários, no entanto, todos marcados pelo viés biológico, como podemos observar em suas respostas:

Discente D: “Me recordo de ouvir algo sobre na aula de ciências no ensino fundamental,

bem superficialmente. No ensino médio em biologia, mas nada aprofundado também.”

Discente E: “No período de escola não se tratava de gênero, apenas sobre sexualidade com conteúdo de saúde do corpo, reprodução humana, doenças sexualmente transmissíveis.”

Discente G: “Não exatamente. Era falado apenas dos órgãos reprodutores e nada mais.”

Discente H: “Poucas vezes, nas aulas de ciências e biologia e sobre palestras de prevenção.”

Discente I: “Poucas vezes. Me lembro de um seminário na escola durante a 8ª série do Ensino Fundamental sobre DST’s.”

Como observamos nas escritas acima, a escola dos/as nossos/as colaboradores/as está associada à abordagem da educação sexual biológico-higienista, que segundo Furlani (2016) evidencia a biologia essencialista e se estrutura no determinismo biológico, com conteúdo voltado à saúde do corpo, reprodução humana, órgãos reprodutores e sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST’S)⁴, nas aulas de ciências e biologia. E segundo Silva (2011, p, 168) “a sexualidade estaria dissociada das outras dimensões humanas e sua composição e seu objetivo estariam reduzidos à dimensão biológica e do instinto”.

Teria como somente o objetivo de “conhecer a anatomia e fisiologia dos órgãos reprodutores e a resposta sexual. O foco principal seria o da informação, a partir dos pressupostos biológicos”. Assim, as questões sociais, culturais e históricas das pessoas não eram vinculadas aos gêneros ou às sexualidades, se fundamentando numa perspectiva reducionista, formal, curricular e reducionista baseadas em noções higiênicas e médicas. Para esta autora, se faz necessário ter conhecimento de que “a sexualidade humana é resultante tanto dos aspectos biológicos, quanto do meio em que vivemos, ou seja: da cultura, que influencia e seleciona o comportamento sexual de cada indivíduo” (SILVA, 2011, p,169).

Ao serem questionados se na formação superior, eles/as participaram de alguma formação, aula, evento ou atividade relacionadas aos gêneros e sexualidades e quais foram, obtivemos, em sua maioria (num total de 7 pessoas), a negativa como resposta. Como a discente **A** que nos relatou “*Não. A época era ainda de muitos tabus. Começavam manifestações muito sutis acerca da temática*”. Já a **Discente I** nos disse: “*Não. Durante algumas disciplinas foram ministrados conteúdos que perpassam pela temática da sexualidade, mas nunca foi abordado a partir do contexto histórico-social, ficando restrito apenas às questões mais biológicas.*”

Martins (2017) expõe que as temáticas de gênero e sexualidade são silenciadas,

4 A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passou a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas, pelo Decreto nº 8.901/2016 publicada no Diário Oficial da União em 11.11.2016, Seção I, páginas 03 a 17.

suscitando a necessidade de enveredarmos no desvelar do processo de formação nestas áreas de conhecimento. A autora em sua pesquisa, percebe que a estrutura pedagógica, fragmentada em disciplinas, pouco contribui na conquista dos saberes, pois a dicotomia teoria-prática fazia-se presente, tal qual a educação básica.

Somente a Discente **F** afirmou ter participado de eventos e atividades de formação nas referidas temáticas: “*Sim. Formações e eventos acadêmicos voltados para o debate da diversidade na escola*”. Mas, no olhar de Silva (2015), os cursos de formação de profissionais de educação, que deveriam ser um lugar de construção do saber, produzem muitas vezes, o seu ocultamento, evidenciando também negligência em relação ao tema da diversidade de gênero e sexual, que comparecem, então apoiados em mitos baseados na cisheteronormatividade⁵. Isso quando não discutem o assunto e não desenvolvem de forma alguma, atividades sobre tais temáticas. A autora percebe que há carência da discussão acerca do gênero, da sexualidade e mais especificamente da diversidade sexual na universidade, portanto, faz-se necessário refletir sobre o seu papel na formação docente e sobre sua contribuição na difusão dos saberes. E acrescenta:

Sem esta formação específica, a/o docente arrisca-se a cair no senso comum e relativizar aspectos referentes ao gênero e à sexualidade, os quais deveriam ser tratados como aparatos teóricos e metodológicos próprios[...]no entanto, é preciso compreender que grande parte dos/as professores/as ainda guarda consigo repressões em torno da sexualidade, fazendo com que cheguem ao ambiente escolar carregados de preconceitos, ansiedade e insegurança, consequências de uma educação repressora, em uma sociedade repressora. (SILVA, 2015, p. 168)

Em seguida, perguntamos suas opiniões em relação ao ensino superior e se estes deveriam incluir em seus currículos questões que abordem gêneros e sexualidades e o porquê. Todos/as responderam afirmativamente sobre a relevância dessa inserção, destacando a necessidade do/a profissional de educação ter que lidar com a diversidade de pessoas num mundo desigual. Vejamos algumas respostas:

Discente B “Penso que sim. Para que haja maior conscientização do gênero que a pessoa se identifica assim como sua orientação sexual, pois possivelmente possa haver maior respeito pela pessoa, independentemente de como ela se posicione na vida.”

Discente D “Sim, em todos os cursos, mas principalmente nas licenciaturas. Há um déficit de profissionais preparados para abordar tal assunto nas escolas, assim como nos mais variados espaços.”

Discente F “Sim. É um debate intrínseco à formação humana, com muitos equívocos e que contribuiria sobremaneira na formação individual e coletiva na escola e na sociedade.”

Discente I “Eu acredito que seja vital para o desenvolvimento social. Ainda mais quando se fala sobre a formação de professores. Não é possível, seja em qualquer área, continuar a formar indivíduos que não contemplem a educação como um espaço de constituição histórica, social, política, cultural... por onde perpassam essas questões.”

5 Sociedade que normatiza e privilegia as pessoas cis (gênero conforme genitália biológica) e heterossexual (desejo afetivo/sexual pelo sexo/gênero oposto).

Torna-se indispensável para os/as discentes a abordagem sobre os gêneros e às sexualidades para sua desconstrução como um tabu, devendo ser percebido como algo natural e assim serem inseridas nos currículos, principalmente nas licenciaturas, visando mais respeito pelas diferenças entre as pessoas, haja vista haver um déficit de profissionais que estejam preparados/as para lidar com tais assuntos. Sendo uma discussão intrínseca ao ser humano, que se bem conhecida, contribuiria na formação individual e coletiva tanto na escola como na sociedade, havendo a necessidade de uma educação como um espaço de constituição histórica, social, política e cultural.

Martins (2017) propõe que a inserção, no currículo, das questões de gênero e sexualidade se configura como um importante elemento, à formação docente para nos aproximarmos, efetivamente, de uma educação sexual emancipatória. Assim, os/as docentes deverão ser instigados a repensar as consequências da não abordagem sobre gêneros e sexualidades, no processo de (re) construção de vida do ser humano, mediando “os processos constitutivos da cidadania democrática a partir do reconhecimento da diversidade e do pluralismo nos modos de ser das mulheres e dos homens” (MARTINS, 2017, p.30).

Segundo o Livro de Conteúdo do Curso GDE (BRASIL, 2009), o currículo no sistema educacional produz resultados que não condizem com uma prática pedagógica voltada para uma perspectiva inclusiva, já que este participa diretamente da construção dos corpos e identidades dos sujeitos da educação, principalmente de suas/seus alunas/os. Isto se observa nas pesquisas realizadas que evidenciam currículos e práticas pedagógicas e de gestão marcadas pelo sexismo, pela misoginia e pela discriminação contra os sujeitos não-heterossexuais ou que descumprem expectativas hegemônicas de gênero. Neste sentido, Louro (1997, p. 64) ressalta que:

[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.

Existe a necessidade de entender que no currículo existem conexões intrínsecas entre saber, identidade e poder. Um currículo agregador, democrático e igualitário tem em seu bojo conceitos e práticas pedagógicas estruturadas na diversidade, na diferença, na subjetividade, representatividade, cultura e especificidades individuais como gênero, raça, etnia e sexualidade. Ao analisarmos as respostas dos/as discentes sobre como avaliavam sua formação atual, como professor/a, ou profissional de educação, nas temáticas de gêneros e sexualidades, observamos a unanimidade em assegurar a carência e insipiência em suas formações continuadas pertinentes às temáticas, apesar de fazerem algumas abordagens nas disciplinas que ministram, numa perspectiva de maior proximidade com tais questões, num esforço individual de “*enxergar as temáticas e de alguma forma contribuir com meus alunos, nem que fosse na forma de tratá-los.*” (Discente **D**) e como pontua a discente **E**: “*Avalio como sendo necessário o conhecimento aprofundado sobre*

a temática para que possa se desenvolver o diálogo, a leitura e argumentação sobre o direito e respeito de todos entre si.”

Além disso, notamos nas escritas que, o auto estudo foi uma das estratégias para obter mais conhecimento nas áreas, numa realidade vivenciada por muitos profissionais que se veem diante de algumas situações em sala de aula, em que percebem a necessidade de ter uma resposta adequada para dar aos/as alunos/as. A discente/professora I esclarece:

Eu acredito que minha formação acadêmica foi insipiente quanto a essas temáticas. Se hoje tenho uma visão mais ampla e aberta acerca dos temas é porque tenho me permitido aprender com as trocas do cotidiano, com as leituras, com os ambientes, nas conversas com pessoas instruídas a esse respeito. Compreendo também que estou em um processo e que ainda pouco sei sobre as temáticas, mas estar disposta a aprender já é um bom começo, não?!

Na prática, todas as construções dos saberes sobre gêneros e sexualidades em nossa sociedade exercem uma força sobre nosso cotidiano, estabelece regras, posturas, ações, pensamentos e gostos nas nossas vidas. Assim, são criadas expectativas fechadas e limitadas do que se esperar de um ser humano com genitália de fêmea e o outro com a genitália de macho. Os saberes construídos no cotidiano, ou aqueles na vida profissional nos indicam propostas pedagógicas que venham contribuir na formação docente efetivando uma educação inclusiva e não sexista, não machista, não racista e não lesbohomotransfóbica.

Concordamos com o que disse o Livro de Conteúdo do Curso GDE (BRASIL, 2009), curso destinado à formação continuada de profissionais da educação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual e realizado em todas as regiões do país, cujo objetivo foi de contribuir para que a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, fortalecendo o papel que exercem como promotores da cultura de respeito a garantia de direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, na certeza que ao incorporar tais discussões no ambiente escolar, o caminho se torna mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático.

ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

A realização deste estudo trouxe-nos a percepção da importância da construção dos saberes e da formação docente, mesmo que estes não estejam conforme o que indica as pesquisas para o trato das temáticas de gêneros e sexualidades no ambiente escolar, já que estas se constroem e reconstroem constantemente. As leituras realizadas nos possibilitaram uma visão mais ampla sobre os conceitos de saberes e formação docente e podemos concluir que no campo de estudos sobre às temáticas voltadas aos gêneros e sexualidades, além de ser inovador e questionador, também é permeado de contradições, de desconstruções e de inúmeras dúvidas, envoltas em clima de curiosidade, preconceitos

e discriminações.

Essa investigação nos mostrou com os estudos aqui realizados, da inadequada, incipiente e carente formação inicial e continuada dos/as discentes da terceira turma do Mestrado Profissional em Gestão e Ensino da Educação Básica, sobre gêneros e sexualidades, assim como eles/as afirmam também, da importância de inclusão de tais temas, nos currículos dos cursos superiores, já que os mesmos não tiveram oportunidades de participar de atividades, eventos ou aulas sobre às referidas temáticas.

Salientamos ainda que a relevância dos saberes construídos na percepção de qualquer ser humano e o quanto que esta construção é permeada pelo momento social, histórico, político vigente pode determinar valores, sentimentos e posturas influenciando a vida de uma pessoa. No que diz respeito às formações docentes, compreendemos o quanto estas são de vital importância para evidenciar o reconhecimento das diferenças e trabalhá-las combatendo as desigualdades na perspectiva de formar cidadãos ou cidadãs críticas/os, pró-ativas/os, responsáveis pelo bem-estar coletivo nas comunidades escolares. A nossa perspectiva é que as atitudes e práticas pedagógicas dos profissionais de educação objetivem um mundo mais igualitário, justo e plural. Que o respeito seja a base da convivência humana, que a alteridade e a empatia nos conduzam para uma humanidade voltada para o bem comum. Portanto, aqui se configuram apenas (in) conclusões preliminares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares sexualidades e saúde reprodutiva**. Brasília –DF, 2011 Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002217/221728por.pdf>. Acesso: 17. mar.2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero, Feminismo e subversão da identidade**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Taquel Ramalhet. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. 24 ed - São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 2ª ed. São Paulo; Paz e Terra. 2015.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GAUTHIER, Clermont. MARTINEAU, Stéphane, et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Editora UNIJUI, Ijuí, 2013.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚO, Leila; BARRETO, Andreia. (orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça** / GPP-GeR. Módulo 2. Políticas Públicas de Gênero. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. TRADUÇÃO Silvana Cobucci leite. 9. Ed. Vol.14. – São Paulo: Cortez, 2011.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO Bernardo Fonseca; ESCOURA Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

MARTINS, Walkíria. **Gênero e Sexualidade na formação Docente**: um estudo a partir do currículo. São Luís: EDUFMA, 2017.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: 2ª ed. Sulina, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2017.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n.2. p.71-100, jul./dez.1995.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **A mulher professora e a sexualidade no espaço escolar**. São Luís, EDUFMA, 2011.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Decifra-me! Não me devore!** gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed; 10. reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

A GANGUE COMO SINTOMA DE FALÊNCIA DO MODELO CAPITALISTA

Data de aceite: 05/07/2020

Daulinda Santos Muniz

Mestranda do PPGEEB, UFMA, LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0438338293512382>, ORCID: 0000-0002-1986-29. E-mail: daulindasmuniz@hotmail.com

Elisa Maria dos Anjos

Docente do PPGEEB, UFMA. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4070742029237223>, ORCID: 0000-0002-2293-4926. E-MAIL: elisadosanjos@gmail.com

RESUMO: O presente estudo envolve um tema que se tem constituído um grande desafio, pois envolve diversos segmentos, e de modo especial, os profissionais da área da educação, os pais e os próprios jovens. As notícias veiculam histórias de violência, onde retratam um cotidiano escolar atravessado por conflitos, muitos dos quais extrapolam o plano simbólico e resultam em agressividade, algumas organizadas e levadas a efeito por grupos de gangues juvenis. O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão sobre a gangue no ambiente escolar, procurando compreender as causas que levam a esse fenômeno e como

¹ Tomamos aqui o conceito de juventude que vai de 17 a 29 anos.

este interfere no ensino aprendizagem. A metodologia realizada foi um estudo de caso de cunho bibliográfico sobre a temática discutida. Espera-se que este artigo possa contribuir no sentido de levar a discussão sobre o fenômeno da gangue no cotidiano do ambiente escolar favorecendo uma postura e ação investigativo, visando compreender como os profissionais de educação se portam diante dessa questão.

PALAVRAS - CHAVE: Ambiente escolar. Desafio. Segmento.

INTRODUÇÃO

A escola é não somente um espaço de construção de sociabilidades mas também a instituição da sociedade com maior números de adolescentes e indivíduos jovens¹. É em seu interior esses indivíduos, então na condição de estudantes desenvolvem as suas primeiras experiências cidadinas da organização social e civil. Essa geração também convivem com uma sociedade em que as notícias chegam em tempo real. Esse fato estabelece uma grande diferença uma vez que em nossa sociedade hodierna, o compartilhamento das experiências de caráter coletivo é muito mais intenso do que as experiências anteriores à

emergência dos veículos de informação de massa e das redes sociais. Um dos sentimentos mais compartilhados coletivamente é a sensação de insegurança. Como nos aponta Adorno (1991, p. 77)

A insegurança perpassa os mais diferentes planos da existência coletiva. Está presente na expectativa, sempre possível da perda do emprego, na probabilidade do despejo ou na incapacidade de saldar dívidas contraídas na aquisição da casa própria, na iminência de ser vítima de uma queda, de um acidente de trabalho, de um atropelamento ou grave colisão de veículos, na viabilidade do desarranjo afetivo e da perda de entes queridos e - mais do que nunca - no medo de contrair o temível vírus da AIDS².

Essa passagem do texto de Sérgio Adorno encontra consonâncias com nosso tema em vários aspectos, inclusive com o medo atual que vivenciamos no processo de pandemia causadora do Covid 19. Como um microcosmo da sociedade, a escola também expressa na comunidade escolar - estudantes, professores, funcionários, responsáveis pelos alunos e comunidade do entorno onde a escola se localiza - os mesmos sentimentos vivenciados na sociedade que a constitui. Entre esses sentimentos talvez o de maior abrangência seja justamente o da insegurança. Assim, é nesse contexto que o surgimento das gangues, dentro do espaço escolar, geralmente são vistos como grupos de adolescentes que agredem pessoas, cometem crimes, adotando valores e rituais próprios, caracterizando a sua práxis através da contestação e o desrespeito às leis da sociedade.

Em uma pesquisa realizada na Unidade Integrada General Artur Carvalho no Município de São Luis no estado do Maranhão, a gangue foi definida, por um pouco mais da metade dos estudantes (50,5%) dessa escola, como jovens desocupados que picham, agredem, usam drogas, desrespeitam a lei, manifestando comportamentos inconsequentes. Segundo esses estudantes, em alguns casos, essas atitudes pode inclusive desencadear furtos³, roubos chegando até ao latrocínio ou mesmo assassinato. Os estudantes também informaram que veem as gangues como jovens que se juntam contra a paz, que querem fazer o mal (13,6%), ou ainda como uma turma de “vagabundos” sem religião que não respeitam ninguém, revoltados com a vida, sem ideal (9,5%), que não estudam nem trabalham (5%), ou ainda como jovens que querem ser notabilizados através da “pichação”, querem chamar a atenção, e precisam ser percebidos (7,3%).

Existem várias percepções teóricas acerca do processo de surgimento de gangues. Em nossa análise vamos discutir a partir de três posicionamentos que se imbricam no processo de reflexão acerca do surgimento de gangues no público juvenil. Uma primeira percepção aponta para a necessidade do consumo como identificador de status dentro de um determinado grupo (COHEN, 1995). A segunda condicionante, que entendemos complementar à primeira é a teoria da subcultura delinquente que defende a ideia de que os indivíduos busquem resolver e naturalizar a violência como mecanismo de resolução

2 AIDS é a sigla em inglês para a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

3 O furto se caracteriza pelo afano de propriedade de outrem sem que o dono perceba o fato no momento em que é realizado. O roubo é o afano de propriedade com ou sem porte de arma mas em que a vítima se encontra impossibilitada de impedir e o latrocínio caracteriza o roubo seguido de morte.

de conflitos sociais (SANTOS, 2014). A terceira percepção que desejamos destacar é o de vulnerabilidade social na forma como foi proposta pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002) que trabalha a partir do reconhecimento de um sujeito passivo que não é passivo mas cuja da existência é produzida a partir de estruturas sociais de reprodução de desigualdades.

Em nossa concepção todas as perspectivas estão presente nos relatos dos estudantes apontados acima. A necessidade de pertencimento, de fazer parte de um agregado social, na maioria das vezes leva o jovem a integrar movimentos e grupos com a intenção de se afirmar enquanto pessoa. Essa forma de se relacionar com o mundo, agregado a sua vulnerabilidade torna o adolescente mais poroso ao processo de recrutamento realizado pelas gangues. Muitos deles ingressando nesses agrupamentos em idade muito precoce entre 10 a 12 anos de idade, e ainda incapazes de perceber a função social da escola ou a mesma como uma estratégia de ascensão de classe social ou emancipação familiar.

Devido às condições estruturais que caracterizam a nossa sociedade, considerada como uma das mais desiguais do mundo, além dessas necessidades apontadas, muitos desses adolescentes experienciam em seus lares a falta de diálogo, a insatisfação com a família e a falta de reconhecimento e pertencimento ao universo escolar. Essa falta de identificação com a escola faz com que todo esse ideário que a legitima, enquanto instituição, perca significado em relação com a parceria que esses jovens desenvolvem no convívio grupal que a gangue tem a capacidade de oferecer. Alguns dos fatores destacados pelos estudantes para essa adesão às gangues são a falta de diálogo e compreensão no núcleo familiar de acordo com 22,5%; a falta de informação e de maturidade foi indicada por 29,5% e a falta de amor próprio, segundo 8,8%.

Quando mais nos aprofundarmos no universo das gangues juvenis, mais forte se torna a constatação de que esses jovens sobrevivem na tênue fronteira entre a marginalização e marginalidade. Para muitos deles, pertencer a uma gangue é uma estratégia de sobrevivência em uma existência desde muito cedo dicotomizada na guerra cotidiana entre a repressão policial e o banditismo. Uma constatação relevante é a compreensão e a consciência de o mundo lhes discrimina socialmente por conta da classe social a que pertencem e que muitos dos bens culturais não estão ao seu alcance. Assim, a identidade desta juventude é marcada pela escassez de recursos que potencializam os conflitos no processo de passagem da infância para adolescência com vistas à idade adulta.

“A puberdade é a idade do medo, da angústia diante das transformações do corpo e das escolhas para o futuro, exigindo a presença ativa de personagens capazes de amar e punir, de emprestar rumo às emoções juvenis através da oferta de modelos de identificação.” (PAIVA in Revista Nova Escola, 1993, p. 12).

Um aspecto destacado pelos professores acerca da presente temática aponta na direção da complexidade das relações familiares. Em uma realidade em que a maioria das famílias foge ao modelo padrão, em que muitas vezes os progenitores são submetidos a

jornadas de trabalho exaustivas com remuneração muito aquém das suas necessidades, o diálogo intrafamiliar não se constitui como um exercício cotidiano. Na escola os docentes percebem o reflexo desse processo diagnosticando que o convívio dos estudantes com os pais é distanciado. Um dos mecanismos que lhes sugere essa percepção é o fato de os responsáveis raramente aparecem na instituição mesmo quando são chamados. Uma outra percepção apontada pelos docentes é o fato de que a escola não possui autoridade legitimada e que o seu projeto não encontra formas de estimular a auto estima dos estudantes que em sua maioria não referenciam um projeto de vida. Por outro lado, nos grupos constroem-se códigos, símbolos, senhas e palavras que são criados pelas gangues para estabelecer uma identidade e comunicação, que num primeiro momento parece cifrada, mas cujo objetivo seja comunicar alguma coisa ao mundo. Um mundo que, na verdade, não passa dos limites da própria gangue, onde opera a lógica do autoritarismo, das regras rígidas, das tarefas arriscadas e em que dois valores básicos são perseguidos: a fama e a amizade. Nesta presente pesquisa levantamos que as gangues que operam nesse espaço são formadas por basicamente por 60 jovens, meninos e meninas, chefiado por um adulto. Os pais e professores, não relataram nada além do que é veiculado pela mídia, como o fato de as gangues também possuírem identificação e símbolos próprios.

A inspiração acerca dos nomes dados as gangues vêm da criatividade dos seus integrantes. Em nossa cidade, as gangues mais conhecidas pela imprensa e nas delegacias, são os da “Bota Preta”, “Mensageiros de Cristo”, “PR”, “Pichadores Rebeldes”, “Grafiteiros”. Por causa de seu caráter supostamente secreto e da cerrada perseguição policial, as gangues utilizam, inclusive, uma linguagem codificada para se comunicar e adotam expedientes como inverter as sílabas. Para dizer “Vou pichar hoje”, por exemplo, o pichador diria “Vou chapi jehó”. Também produzem neologismos para seu vocabulário. Um termos comum entre as gangues, para indicar um pichador iniciante é: Palha; - Dinossauro: indivíduo que é experiente, o antigo; Piche ibope: é o pichador que ganhou notoriedade, principalmente nos meios formais como jornais e tv; Muro eterno: é o ato de pichar na pedra, de onde não se apaga o piche; Atropelador: que identifica o indivíduo que faz o seu piche sobre o piche de outra pessoa. A questão da violência praticada pelas gangues, quando matam, roubam, depredam a escola e ameaçam os professores com revólver na sala de aula, também pode ser tido como busca do exercício de poder. Poder que é valorizado, mas que nesses casos, intimidam até, quem detém o poder legitimado do uso da força por parte do Estado. A escola têm muita dificuldade em discutir esse tipo de questão por que os professores e os diretores se sentem ameaçados. Apesar de comprometidos com seu trabalho e com a sociedade a realidade é que o professor não é um agente da lei, e sua formação portanto, não o prepara para esse tipo de enfrentamento - apesar de muitas vezes, ser exigido deles esse papel. Desse modo, por motivos variados desde negligência e incompetência, medo e impunidade até a absoluta falta de estrutura, a ocorrência de crimes, tem contribuído também para a consolidação do poder das gangues

e difusão de suas ações, que refletem violências estruturais, gerando, por sua vez, outras formas de violência.

Entre o dia 1 de janeiro a 28 de outubro de 1995, 19 crianças foram assassinadas e 18 se envolveram como autores de ato infracionais que resultaram na perda de vida de pessoas em espaços escolares. Crianças e Adolescentes estiveram envolvidas, neste período relatado em mais de 50 casos de violência, como autores ou vítimas, e observa-se que esses dados são apenas do município de São Luís. Caso o indivíduo que produza o ato infracional tenha completado os 18 anos, conseqüentemente já responderá a processo, sendo fichado, encaminhado ao Ministério Público, representado e sentenciado. Em relação aos adolescentes envolvidos como autores de ato infracional, o Estatuto prevê as medidas sócio educativas, cuja sentença é dada pelo Juiz e podem ser:

- I. Advertência;
- II. Obrigação de reparar o dano;
- III. Prestação de serviços, a comunidade; IV – Liberdade assistida;
- IV. Inserção em regime de semiliberdade;
- V. Internação em estabelecimento de ensino.

Na essência da sociedade capitalista o quadro que se mostra é que encontra-se um contingente de crianças em idade escolar sem acesso à escola e quando o fazem já se encontram a priori marginalizados dos benefícios prometidos aqueles que por ela passarem. Na sociedade, persiste ainda um entendimento calcado no senso comum que tentam explicar a existência de gangues como uma discrepância que se produz em uma sociedade por natureza harmoniosa. A gangue dentro do contexto da marginalidade é, visto como um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida.

É a partir dessa perspectiva positivista que a educação emerge como um instrumento de correção dessas distorções. Nesse caso, seu papel se constituiria em uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Em consonância com o que viemos discutindo corroboramos a percepção que concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos de diferentes classes que, muitas vezes se relacionam à base da força, que se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a gangue é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante, se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em conseqüência, a relegar os demais à condução dessa onda.

Neste contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora dessa gangue, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar

esse movimento. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural, e especificamente escolar. Então o primeiro grupo das teorias educacionais denomina-se teoria “não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e busca compreendê-la a partir delas mesmas. Já o segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação no seu determinismo social, isto é, na sua estrutura sócio econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade será denominada de “teoria críticas reprodutivas”.

Por essas visões, as gangues juvenis podem ser vistas como sintoma de falência do modelo capitalista. Porém não basta identificar a questão, é necessário “destacar o nó górdio”, e é nesse ponto que a educação precisa superar-se e adotar o preconizado pelas teorias crítico-progressistas, que não se deixam abater nem pela utopia dos críticos, nem pelo fatalismo dos crítico-reprodutivos, e dessa forma irá encontrar uma “práxis” de superação, de modo a garantir chances a esses que se encontram como diz o poeta Antônio Pereira:

“Nós somos filhos da violência.

Não nos foi dado possibilidades.

Agora a loucura é nossa aparência.

São nossos carrascos o horror das cidades”.

(PEREIRA, 1992, p. 27).

CONTEXTO SOCIAL DE RISCO E O ADOLESCENTE MAIS VULNERÁVEL

Hoje, é visível a aceleração do índice de violência em nosso país. Esta proliferação da violência é estampada nas notícias transmitidas pelos meios de comunicação em massas que exercem um grande poder de influenciar com seus filmes, desenhos, novelas, propagandas, etc, a massa juvenil. Essa influência dos programas diários da televisão faz com que os jovens muitas vezes se identifiquem excessivamente com personagens de cinemas, com grupos de respeito e poder, sem exercitar o senso crítico sobre os valores que embasam esses comportamentos, resultando muitas vezes em atitudes que fogem às regras e padrões aprovados pela sociedade.

É justamente no processo transformacional da adolescência em que os jovens contestam e se rebelam contra os valores dos adultos, correspondendo a fase da descoberta de si mesmo e da formação de um plano de vida e construção da independência, que também caracteriza um período de maior vulnerabilidade às influências do contexto sócio

econômico e cultural, em que os papéis encontram-se indefinidos. Nesse contexto os grupos de amigos passam a exercer forte influência no comportamento do adolescente mas que essa influência não é plena. Vai ser mais ou menos abrangente dependendo do contexto no momento em que essa ação é exigida. Esse entendimento foi expresso na resposta dos alunos em que 33% deles indicaram que o grupo determinem seu modo de agir, 12% revelaram que buscam agir semelhante ao grupo mas, paradoxalmente, em outros momentos 33,3% dos alunos informam que o grupo não interfere em sua ação. Dessa forma os adolescentes rebelam-se aos valores dos adultos que não lhes oferecem chances da participação política e econômica possibilitando-lhes que na ânsia de participar, de ter poder, ser respeitado, alguns adolescentes se envolvam com atitudes marginais, como grupos de gangues, drogas, prostituição, roubos, pichações, e outras.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, passaram a existir novas regras que asseguram a proteção integral à criança e ao adolescente, que antes viviam sob a doutrina da “situação irregular”, que penalizava as vítimas, tratando-as como situações pessoais e não resultado de um contexto social excludente e contraditório. Assim o Estatuto prevê medidas de prevenção e proteção, ao mesmo tempo que também preconiza medidas sócio educativas para o adolescente envolvido com o mundo da violência, da criminalidade, da exploração, da discriminação e da crueldade. Infelizmente a realidade ainda não operacionalizou essa Lei que assegura direitos à criança e ao adolescente, e responsabiliza o Estado, a família e a sociedade pelas omissões e negligências. Essas normas do Estatuto estão amparadas na Constituição Brasileira diz que:

“É dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, o direito, à vida, saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e a comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e a pressão”. (Constituição Brasileira, Artº 227).

Porém uma Lei representa a expressão de um ideal que se deseja que ganhe concretude. Contudo, entre a idealização de um estatuto legal e a aplicação fiel do seu texto existe um lapso nem sempre fácil de atravessar. O ECA representa um desses casos em que a Lei é em parte desvinculada da realidade, uma vez que, apesar do texto acima, muitos meninos e meninas encontram-se perambulando pelas ruas, mendigando um prato de comida. Entre as alternativas que lhes são apresentadas, incluem-se contingências, onde as drogas, o roubo, e a prostituição, são opções de sobrevivência viável no contexto do capitalismo selvagem em que a sociedade brasileira está inserida. Diante desta realidade os governos se omitem e a sociedade civil se enclausura, considerando esses indicadores como variáveis mais determinantes do que suas possibilidades e competências para alterá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estatuto é uma lei pedagógica, que também oferece instrumentos para sua viabilização, tais como exemplificam alguns de seus artigos que referem que para o seu pleno desenvolvimento deva ser-lhes assegurado, entre outras coisas a igualdade de condições; Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O mesmo estatuto também destaca que é dever do Estado entre outros aspectos o acesso aos cursos superiores à pesquisa, às criações artísticas ou seja todo o conhecimentos socialmente produzido revelando com essa proposta que o acesso à educação plena é um direito social que os nossos jovens possuem mas que em grande parte não usufruem. Toda essa variedade de artigos presentes no ECA tem como função orientar e assegurar proteção integral à criança e ao adolescente. A sua dimensão pedagógica nos convida a ir além do senso comum que naturaliza desigualdades, produzindo discursos sem compromissos e que minimizam a situação dessas crianças que na prática, são mais vítimas da violência estrutural do que produtores dela. É necessário que esta situação seja revertida, no reconhecimento de seus direitos como criança/adolescente, para só então sonharmos com adultos respeitadores e conscientizados na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **A socialização incompleta**: os jovens delinquentes expulsos da escola. In: coletânea CBE. Campinas – São Paulo. Papyrus ed. 1992, p. 125 a 134.
- BARRETO, Vicente. **Exclusão e Violência**: Reflexões Preliminares in Coletânea CBE. Campinas – São Paulo. Papyrus ed. 1992, p. 105 a 112.
- BRASIL, República Federativa do. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ed. il. Maranhão: SIOGE, 1992, 27 p.
- BRASIL, **Constituição Federal**. 1988.
- CARNOY, Martin. **Educação economia e Estado**: base e super-estrutura, relações e mediações. São Paulo: Cortez, 1990, 88 p.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 143-176, julho/ 2002.
- COHEN, Albert R. *Delinquent boys: the culture of the gang*. London: Routledge&Kegan Paul, 1955.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. “Jorge de Lima e Murilo Mendes: harmonia e diferenças”. In *A leitora e seus personagens*. Rio de Janeiro: Graphia, 1992.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, v. 8, n. 66, maio, 1993,17p.
- SANTOS, Edmilson. **Teoria da subcultura delinquente**. Acesso em 28/04/20 <https://jus.com.br/artigos/33528/teoria-da-subcultura-delinquente>.

DO SUL AO NORTE: UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Data de aceite: 05/07/2020

Yuri Barros Lobo da Silva

Mestrando em Educação: Gestão do Ensino da Educação Básica - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: lobo.yuri19@gmail.com

Jucileide Melonio Pereira

Mestranda em Educação: Gestão do Ensino da Educação Básica - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: jucileide.pereira@ifma.edu.br

Maria José Albuquerque Santos

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Professora Credenciada no PPGEEB/UFMA. E-mail albuquerque56@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo desenvolve uma análise sobre a formação de professores de Geografia. Embasaram as nossas discussões, as contribuições de Nóvoa (1995), Pimenta (1997), Ímbernon (2011) e Tardif (2014), que refletiram sobre formação docente. Com relação a formação específica dos professores de Geografia, valemo-nos dos estudos de Pontuschka (2001), Silva (2002), Vessentini (2002), Cavalcanti (2006), Pinheiro (2006), Formosinho, (2009) e Lopes (2010). Adotamos

uma abordagem qualitativa, utilizando como técnica de coleta de dados, além de uma pesquisa bibliográfica, a aplicação questionários com questões abertas a dois professores universitários, de diferentes cursos de licenciatura em Geografia. Percebemos que, apesar de uma preocupação em se formar um professor de Geografia de modo mais integrado com a realidade escolar, há obstáculos estruturais nos currículos das instituições superiores que dificulta esse processo, como por exemplo, a baixa carga horária e a oferta de disciplinas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação inicial. Geografia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo desenvolve uma análise sobre a formação de professores de Geografia e suas implicações na prática docente, considerando para isso a percepção de dois professores universitários, de duas universidades federais do país. Por meio de uma abordagem qualitativa, valemo-nos de uma pesquisa exploratória que, como indica Godoy (1995), se caracteriza por proporcionar uma maior familiaridade com a temática, levantando informações sobre ela. Para nossa

sustentação teórica foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, a partir das contribuições de Imbernón (2011), Nóvoa (1995), Pimenta (1997) e Tardif (2014), que refletiram e desenvolveram uma vasta biografia em relação a formação docente. Além disso, nossos dados foram coletados por meio de questionários, de modo a concordar com Gil (2008), ao observar que esta é uma técnica adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, bem como acerca das suas explicações ou razões. Os questionários foram aplicados a dois professores universitários, de diferentes cursos de licenciatura em Geografia.

Visto isso, recordamos que a formação inicial dos professores tem como objetivo, tal como aponta Pimenta (1997) e Tardif (2014), preparara-los para no futuro estarem em sala de aula e poderem lidar com as adversidades da realidade escolar. Nota-se, no entanto, a existência de uma contradição quanto a esse processo de formação, pois para esses autores há uma dificuldade nos cursos de licenciaturas em formar profissionais que conheçam as reais necessidades da prática pedagógica.

Buscando encontrar explicações para o descompasso entre formação inicial e a realidade escolar, algumas reflexões têm sido feitas acerca do currículo implementado nos cursos de licenciatura. Pimenta (1997) afirma, por exemplo, que as licenciaturas ao desenvolverem um currículo formal, com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade escolar, acabam por não dar conta de captar as contradições existentes na prática social de educar. Para Imbernón (2011), a formação inicial dos professores deve ao mesmo tempo formar um profissional capaz de saber fazer e como fazer, além de um sujeito de mudança individual e coletiva. Em outras palavras, a formação inicial necessita, segundo o autor, de dotar os professores de conhecimentos, de habilidades e de atitudes para desenvolverem profissionais reflexivos e investigativos, que conheçam a realidade das escolas públicas brasileiras e sejam capazes de superar, mediante sua prática pedagógica, esses desafios.

Para Nóvoa (1995), a conjugação dos conhecimentos específicos, dos conhecimentos pedagógicos e da vivência da realidade escolar no currículo dos cursos de licenciaturas, proporcionará uma prática docente mais apurada, com mais embasamento para construir os saberes necessários a cada realidade educacional, os quais serão indispensáveis para superar as dificuldades em sala de aula. Considerando esses pressupostos, indicamos que, assim como em outros cursos de licenciatura, a formação inicial dos professores de Geografia está envolta de desafios e conflitos dos mais diferentes tipos. Autores como Dias e Rockenbach (2017) e Pontuschka (2010), observam que essas tensões decorrem da necessidade de os cursos de licenciatura em Geografia promoverem uma maior formação no campo didático-pedagógico, incentivando pesquisas na área da Educação e inserindo os futuros professores em sala de aula, de maneira a equilibrar os conhecimentos acadêmicos específicos do componente curricular com os conhecimentos pedagógicos, imprescindíveis à realidade escolar.

Ensinar não é uma tarefa simples, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) indicam que o professor de Geografia, ao se inserir em sala de aula, tem que lidar com as tensões de sua formação e com os problemas do cotidiano escolar, pois além de dominar os conteúdos a serem ensinados, deve ter a capacidade de utilizá-los em sala de aula, desenvolvendo nos estudantes as habilidades para compreender a realidade do mundo, dando-lhes sentido a sua aprendizagem, de maneira que os conteúdos deixem de ser um fim em si mesmos e passem a ser meios para a interação com a sua realidade.

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTE

A formação inicial é um momento fundamental para que o futuro professor desenvolva alguns dos saberes necessários para a prática docente. Contudo, refletindo sobre essa etapa, questionamos quais, dentre todos os saberes docentes, são imprescindíveis para que ele possa realizar um bom trabalho. Revisando a literatura específica, encontramos pelo menos dois tipos de saberes que se repetem e são indicados como fundamentais para a formação docente: os saberes da prática e os saberes teóricos. Para autores como Stenhouse (1975), Nóvoa (1995), Rocha (2000), Nuñez (2004), e Goodson (2008), as licenciaturas cumprem um importante papel social, contribuindo para a inserção dos futuros professores na lógica da ordem escolar, promovendo a análise crítica da realidade, com o objetivo de torná-la melhor. Contudo, para que isso de fato ocorra, é importante que a formação docente e seus respectivos currículos estejam integrados e voltados para a realidade escolar.

Atentando-nos aos currículos dos cursos de licenciatura, é oportuno observar que eles devem articular-se com o contexto de atuação dos seus formandos e com os saberes necessários para a sua profissão, dando maior sentido a formação desse futuro professor. Refletindo sobre isso, Gauthier (2004, p.136) observa que:

O currículo constituiu mais que um conjunto de “competências que devem ser formadas”, constitui-se de experiências significativa, nas quais se constrói o fazer-pedagógico, em um contexto sócio histórico dado, que se organiza de diversos modos para aproximar-se a intenção formativa do “modelo profissional” de cada agência formadora como espaço de inovação pedagógica.

Assim, o currículo revela o modelo de formação e o tipo de profissional que se pretende alcançar, sendo fundamental que nele estejam alinhados os saberes necessários da teoria e da prática. Stenhouse (1975 apud GOODSON, 2008), indica que o desenvolvimento do currículo leva as suas ideias para as práticas de sala de aula e contribui para a própria atuação do professor, pois ele agirá de modo mais sistemático e consciente. No entanto, quando a formação inicial do professor não consegue alinhar os saberes da teoria e da prática, a separação deles conduz a distorções quanto ao real objetivo dos professores, pois como observa Luckesi (2010, p.33):

[...] este desfalecimento entre teoria e prática é interessante aos detentores do poder, pois que sempre poderão tomar as decisões fundamentais deixando aos executores tão somente as decisões de “como fazer” sem nunca lhes permitir interferências no “o que fazer” (LUCKESI (2010, p. 33).

Entendemos, pois, que as deficiências na formação inicial do professor corroboram para a fragilização de sua autonomia em sala de aula, logo que, se não tem uma sólida formação, poderá acabar como mero executor de conteúdos didáticos. A respeito disso, Martins (2015, p.253) indica que:

É preciso gerar condições de produção dos conhecimentos que enfatizem os aspectos relacionados à questão dos saberes configuradores da docência para a construção da identidade do professor. O domínio do saber ensinar, que diz respeito aos saberes pedagógicos e didáticos, deve ser enfatizado na formação de professores, possibilitando que, com base numa leitura crítica da realidade, o professor tome iniciativas no sentido de superar os desafios colocados pela profissão.

O papel docente não é aquele de apenas mediar ou transmitir conhecimento, sua profissão é, tal como ressalta Tardif (2002), como a de um artesão, cuja sua ação é pautada na criação e criatividade, tendo como base os saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas. Entretanto, a junção do currículo aos processos de formação docente não é simples, Candau (1999) considera que a articulação entre o conteúdo específico e o pedagógico na formação docente, continua não resolvida. Quando se tenta um maior aprofundamento entre eles, fica-se limitado a algumas disciplinas consideradas integradas, como as de Prática de Ensino, Didática e de Instrumentações para o Ensino.

Concordando com Candau (1999) e Pinheiro (2006), observamos que a desarticulação entre os conhecimentos teóricos e os da prática docente ocorre, pois muitas vezes o enfoque das licenciaturas está ligada a formação de um especialista acadêmico, a partir de uma perspectiva do bacharelado, sendo este seu objetivo principal, em detrimento do conteúdo pedagógico que irá se ensinar. Nesta perspectiva, de entrelaçamento entre a formação e prática docente, Marcon et al. (2012) indicam que a construção do conhecimento pedagógico, do conteúdo e da estruturação da personalidade do futuro docente, estão sujeitas à implementação, por parte dos cursos de licenciatura, de um processo de formação integrado com as realidades cultural, social e educacional da comunidade em que estarão inseridos depois de formados.

FORMAÇÃO E SABERES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Atentando-nos a formação específica dos professores de Geografia, diversos autores como Pontuschka (2001), Silva (2002), Vessentini (2002), Cavalcanti (2006), Pinheiro (2006), Formosinho (2009) e Lopes (2010) destacam que assim como em outras licenciaturas, ela é marcada pela supervalorização do conteúdo disciplinar, em detrimento dos conteúdos pedagógicos.

De acordo com os autores supracitados, Isso ocorre, muitas vezes, em virtude de o currículo das licenciaturas apresentar uma organização a partir de uma especialização disciplinar, norteado pelas especificidades dos professores formadores, promovendo, assim, uma concepção de currículo como justaposição de disciplinas. Outro problema apontado é o do distanciamento entre a formação acadêmica e a prática docente, perceptível principalmente quando o professor passa a atuar em sala de aula. Analisando a formação dos professores de Geografia, Cavalcanti (2006) indica que no processo de formação inicial se faz necessário a definição de um eixo de ligação entre a universidade, a escola e a Geografia escolar, facilitando a compreensão por parte do futuro professor do cotidiano da escola, conduzindo-o a uma maior articulação entre a sua formação e o trabalho que desenvolverá.

Para Cavalcanti (2006), a docência exige uma relação intrínseca entre o conhecimento acadêmico (os específicos da Geografia e os didático-pedagógicos), com os conhecimentos da experiência pessoal dos professores, pois a articulação entre eles será um parâmetro para a construção do seu referencial profissional. Para isso, é preciso que a formação inicial dos professores de Geografia e a realidade que ele vivenciará, ao atuar em sala de aula, estejam interligadas e possibilitem o efetivo ensino do componente curricular para seus estudantes. Como observa Callai (2006), durante o processo de formação inicial, os professores de Geografia têm de construir um olhar geográfico, a fim de desenvolver uma capacidade de análise espacial, interpretando a realidade e as questões que envolvem a sociedade, para que assim, ela possa ser refletida na sua prática em sala de aula. Os professores de Geografia, devem se tornar aptos a trabalhar com os estudantes a importância dos conhecimentos específicos da ciência geográfica, para que eles possam compreender e lidar com as informações dos diferentes lugares do globo.

Na visão de Martins (2015), os cursos de licenciatura em Geografia precisam enfatizar pelo menos três tipos de saberes: saberes da experiência, saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, que são fundamentais para a formação inicial dos professores e para o ensino do componente curricular. De acordo com o autor, o saber do cotidiano docente, os de sua função e dos conhecimentos específicos, resultam em uma melhor prática profissional, contribuindo para a consolidação de sua identidade. Ressaltamos também as diferenças entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, pois parte das deficiências encontradas na formação de professores decorre da falsa percepção de que apenas os conhecimentos específicos da Geografia dariam conta do ensino escolar. Analisando essa situação, Cavalcanti (2005) indica que a Geografia escolar não se identifica com a Geografia acadêmica, embora esta seja a fonte básica de sua legitimidade.

O distanciamento entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar ocorre em virtude de que, a primeira estabelece os referenciais para a segunda, e ela só se realiza por meio dos conhecimentos pedagógicos trabalhados em sala de aula. A Geografia escolar é, então, resultado de uma seleção de conteúdos escolares, trabalhados a partir

daquilo que é específico da ciência geográfica (CALLAI, 2011).

Ao refletirem sobre quais seriam as funções específicas dos professores de Geografia no processo de concretização do currículo escolar, Lopes e Pontushka (2011) sinalizam que é o de organizar práticas de educação geográfica, que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de raciocínios espaciais, de modo a construir uma consciência geográfica e um olhar geográfico sobre o mundo. Dessa forma, revisando os saberes necessários para a prática docente em Geografia e considerando as especificidades do seu ensino, indicamos os seguintes conhecimentos implicados:

O Conhecimento disciplinar geográfico e de disciplinas afins: refere-se ao conhecimento das estruturas do conhecimento geográfico, de seus principais conceitos e temas, dos procedimentos de pesquisa, de suas especificidades, de suas relações com outras ciências e, ainda, de seus propósitos no currículo escolar. São adquiridos pelo estudo e análise crítica da produção científica formal na área e de documentos oficiais disponíveis na formação inicial e continuada. **O Conhecimento pedagógico geral:** envolve os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, fundamentos e valores éticos da educação, que transcendem o domínio de um campo disciplinar, adquiridos, semelhantemente ao conhecimento disciplinar, pelo contato e exame crítico com a literatura especializada. **O Conhecimento do contexto da ação educativa:** refere-se ao conhecimento das características dos alunos e do contexto sócio geográfico em que desenvolve seu trabalho: comunidade escolar, bairro, cidade, estado, país experiências geográficas – adquirido pelo contato com a literatura especializada e pelo exame do contexto onde realiza seu trabalho (LOPES, 2010; LOPES; PRONTUSCHKA, 2011, GRIFO NOSSO).

Como observamos, a mobilização dos conhecimentos supracitados não é uma tarefa simples, pois envolve diversos saberes que necessitam de uma efetiva integração. Reforçando o que foi mostrado, para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, é importante não apenas o conhecimento disciplinar geográfico, relacionada a produção científica da área, mas também dos conhecimentos produzidos pela ciência da educação. Além disso, Lopes e Pontuschka (2011), indicam um outro conhecimento, o do pedagógico geográfico, que mescla os saberes didático-pedagógicos e os específicos da Geografia, no ato de ensinar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a realização desta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa, que valoriza o contato direto entre o pesquisador e a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos (GODOY, 1995). Nossos dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário, de maneira a concordar com Gil (2008), ao observar que esta é uma técnica adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, bem como acerca das suas explicações ou razões. Os questionários foram aplicados a dois professores que lecionam em diferentes cursos de graduação em Geografia, modalidade licenciatura e bacharelado, de diferentes universidades federais do país, quando da realização do I

Seminário de Pesquisa e Prática de Ensino do Geografia Escolar do Maranhão, ocorrido na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). As universidades de origem desses professores eram a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Para facilitar a leitura dos dados obtidos, optamos por apresentar as informações em quadros, contendo as respostas dos sujeitos, com seus nomes verdadeiros substituídos por outra terminologia que pudesse representá-los, resguardando suas identidades. Escolhemos Geo/Norte, para o professor da UNIFESSPA, e Geo/Sul, para o professor da UFPel. Assim, a primeira questão do nosso roteiro versava sobre a importância da formação inicial para os futuros professores:

SUJEITOS	RESPOSTAS
Geo/ Norte	A formação inicial é de fundamental importância para os futuros docentes, é nela que eles entram em contato de modo mais profundo com a ciência de referência (no nosso caso a Geografia), os conhecimentos pedagógicos e suas práticas. Deve ser encarada com muita seriedade por todos os que participam desse processo.
Geo/ Sul	Considero a formação inicial um divisor de águas na constituição do ser professor. Por mais que saibamos que a identidade docente só se constitui a partir de diferentes saberes (curriculares, de vida, da formação, da prática, da experiência, entre outros). É no curso de formação de professores que o licenciando desperta (ou deveria) para a profissão docente, sendo importantíssimo nesse período o investimento em condições adequadas de permanência e de experimentação teórico-prática nos cursos de formação.

Quadro 1. Qual a importância da formação inicial para os futuros docentes de Geografia?

Fonte: Organizado pelos autores, 2019.

Podemos observar que os dois professores indicaram que a formação inicial dos futuros docentes de Geografia é essencial para a sua constituição profissional, por vez que é nesse momento que terão contato com os conhecimentos específicos da ciência geográfica e dos pedagógicos, tão importantes para a sua prática escolar.

Além disso, como observam, a formação inicial possibilitará os primeiros contatos dos futuros docentes a escola. Fica claro, o destaque dado a seriedade desse momento, a qual acreditamos que, por serem docentes que trabalham com as disciplinas voltadas ao ensino da Geografia, a importância da formação inicial ficou evidente em suas falas. Em nossa segunda questão, procuramos identificar quais eram as disciplinas de cunho pedagógico oferecidas nos respectivos cursos de graduação em Geografia:

SUJEITOS	RESPOSTAS
Geo/Norte	Sim, minha universidade oferece disciplinas que tratam sobre conhecimento pedagógico.
Geo/Sul	No momento temos duas realidades, um currículo em curso, que é do ano de 2006 e um currículo que recém foi atualizado de acordo com as diretrizes de formação de professores de 2015. No que diz respeito ao currículo novo (que participei da organização), posso dizer que tivemos o maior cuidado e sensibilidade para propiciar conhecimentos didáticos e pedagógicos desde o início do curso, com o intuito de inserir desde o ingresso o aluno no universo da docência em geografia. Como fizemos isso? inserimos desde os primeiros semestres a prática como componente curricular, além das disciplinas obrigatórias da faculdade de Educação, disciplinas de caráter prático e pedagógico como Metodologia 1: o ser professor; Pesquisa na escola; Gestão e currículo no espaço escolar; Metodologia 2: Geografia inclusiva; Metodologia 3: Educação Ambiental, entre outras, além dos estágios supervisionados.

Quadro 2. No curso de graduação em Geografia que você leciona, a matriz curricular oferta disciplinas que trabalham os conhecimentos pedagógicos que o futuro docente necessitará?

Fonte: Organizado pelos autores, 2019.

Como notamos, ambos professores indicaram a existência de disciplinas pedagógicas que favorecem a formação do futuro docente de Geografia. Entretanto, é interessante observar que, de acordo com Geo/Sul, há em sua universidade uma transição curricular no curso de Geografia, pelo qual disciplinas relacionadas aos conhecimentos didático-pedagógico estão previstas a serem oferecidas desde o início do curso, inserindo o estudante ingresso à experiência escolar. Nosso terceiro questionamento visou identificar quais eram as disciplinas que os professores entrevistados julgavam ser importantes para a formação dos futuros docentes de Geografia, nos cursos que lecionam:

SUJEITOS	RESPOSTAS
Geo/Norte	Há uma quantidade significativa em que se realizam estudos, reflexões e práticas voltadas para as questões pedagógicas. Penso que em termos de quantidade os componentes curriculares são suficientes para tratar das questões pedagógicas, ainda que as ementas precisam melhorar qualitativamente sua abordagem e propostas de leituras. Também é preciso avançar nas discussões sobre o Estágio docente, etapa fundamental na formação inicial.
Geo/Sul	Vou partir do cenário de que todos os componentes curriculares que destaquei acima são realmente trabalhos no curso de licenciatura. Nesse sentido, se assim fosse, eu acredito que eles seriam de grande importância para a formação do futuro professor em sua ação

Geo/Sul	pedagógica. Entretanto, como frisei eles são de grande importância, mas não são suficientes. Costumo dizer que a escola é um “organismo vivo”; e que o aluno tem que ter essa noção desde o início do curso, de que a universidade tem um papel essencial na sua formação, mas que o “sucesso”; da sua ação pedagógica é muito relativo e dependerá e muito também do contexto, da equipe de gestão, do incentivo público, da formação continuada, das suas crenças de motivação, entre outros tantos fatores que constituem o ser professor no Brasil.
---------	---

Quadro 3: As disciplinas destacadas na questão anterior são suficientes para capacitar os futuros docentes de Geografia?

Fonte: Organizado pelos autores, 2019.

Como identificamos, é consenso nas falas dos dois professores que as disciplinas existentes nos respectivos cursos de graduação não são suficientes para a formação inicial do futuro docente de Geografia, visto a necessidade de uma constante discussão e revisão das matrizes curriculares, para que ela possa se adaptar à dinâmica realidade escolar.

Nosso quarto questionamento versou sobre a vivência profissional que os respectivos cursos proporcionam aos futuros docentes de Geografia, para além das disciplinas de Estágio obrigatório:

SUJEITOS	RESPOSTAS
Geo/Norte	Sim, há possibilidades de vivências profissionais, através de três disciplinas de Prática Pedagógica, projetos e cursos de extensão que envolvem o ambiente escolar, projetos de intervenção metodológica, PIBID, monitoria geral e monitoria com prática de laboratório, com ação direta nas escolas.
Geo/Sul	Ultimamente (currículo atual de 2006) não proporciona a vivência do futuro professor na prática, somente quando o mesmo ingressa no estágio, no quinto semestre. No nosso curso de licenciatura temos vários projetos de extensão que buscam dar conta dessa demanda. Projetos esses que são desenvolvidos por vários professores do curso. Destaco mais especificamente (porque é a minha grande paixão) o PIBID, que é um programa que o curso aderiu desde o ano de 2012 e que desenvolve ações constantes nas escolas estaduais e municipais de Pelotas, com ações divididas em projetos disciplinares, interdisciplinares, oficinas itinerantes, de docência compartilhada em sala de aula, entre outras tantas ações. Mas infelizmente, como nosso curso é noturno e a maioria dos alunos trabalham durante o dia, nem todos os alunos do podem participar dos projetos.

Quadro 4: Em seu curso de graduação há a possibilidade de vivência profissional aos futuros docentes de Geografia, para além do Estágio obrigatório?

Fonte: Organizado pelos autores, 2019.

Percebemos que, de acordo com os professores, a vivência dos futuros docentes de Geografia em relação a realidade escolar ainda está concentrada em algumas disciplinas

ligadas à prática pedagógica. Contudo, existe a possibilidade de eles se envolverem com projetos de extensão, monitoria e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), que tem como objetivo estreitar a relação entre a universidade e a escola. Nossa quinta questão indagou os professor entrevistados se, nos cursos em que lecionam, os futuros docentes de Geografia eram ensinados sobre suas potencialidades de gerar conhecimentos pedagógicos, a partir de sua prática.

SUJEITOS	RESPOSTAS
Geo/Norte	A palavra não seria ensinado, acredito que são propostas uma série de reflexões ao longo do curso, especialmente nas disciplinas ligadas ao ensino, que possibilitam que o futuro professor se compreenda como sujeito de sua própria prática, construtor de conhecimentos pedagógicos e geográficos, e não apenas um mero aplicador de “conhecimentos ou técnicas prontas”.
Geo/Sul	Tanto no PIBID, como nas minhas aulas, acredito que sou feliz ao estabelecer essa “ponte”. Nos projetos do PIBID partimos sempre do contexto de ação (realidade, demandas da escola e do ensino da Geografia), e a partir daí planejamos um curso de ação em conjunto com as professoras das escolas, desenvolvemos a intervenção e, posteriormente fazemos um autorreflexão da ação, bem como dos conhecimentos gerados (todos eles - pedagógico, do conteúdo, do arcabouço da Geografia) na disciplina de estágio temos a mesma metodologia, os alunos são instigados a construir um projeto que vá além do ministrar um conteúdo, ele devem considerar o contexto/ realidade da escola e a turma e pensar em uma temática que contemple tanto a realidade da escola/turma como os conteúdos sugeridos pelos professores, os projetos são desenvolvidos no decorrer de três meses e nesse período toda a semana fazemos encontros presenciais para avaliar as ações e os conhecimentos gerados. Mas não tenho certeza se nas demais disciplinas do curso (específicas) existe essa preocupação.

Quadro 5: Os futuros docentes de Geografia são ensinados que o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática?

Fonte: Organizado pelos autores, 2019.

De acordo com suas falas, observamos que em ambos os cursos há a intenção de fomentar com os futuros docentes de Geografia uma série de reflexões sobre a prática docente e das possibilidades de se construir conhecimentos pedagógicos a partir dela. No entanto, como nota-se, esse objetivo fica a cargo especialmente das disciplinas ligadas a parte pedagógica, indicando um evidente distanciamento entre elas e as disciplinas específicas da Geografia. Por fim, em nosso último questionamento procuramos identificar as parcerias bem sucedidas existentes entre seus respectivos cursos de Geografia e as escolas, que contribuam com a formação inicial dos futuros docentes de Geografia:

SUJEITOS	RESPOSTAS
Geo/Norte	Sim, há um diálogo com as escolas, que foi e ainda está sendo construído através da seriedade demonstrada na entrada dos alunos na escola de modo organizado para a realização dos estágios e práticas pedagógicas. No último estágio em que participei inclusive fizemos uma parceria com escolas indígenas e do campo, possibilitando outras reflexões sobre o ensino de Geografia para além do espaço urbano.
Geo/Sul	Sim, existem muitas parcerias. Mas infelizmente (ainda) elas não ganham status na geografia brasileira e nem saem divulgadas em revista qualis A1 e A2. Mas isso vem mudando, nas últimas décadas e o ensino de Geografia vem se desenhando no mapa do Brasil de forma muito consolidada, e acredito que o PIBID e a periferia tem um papel essencial nesse processo. Essa minha afirmação tem como pressuposto os resultados preliminares da pesquisa que meu grupo aqui da UFPeI vem realizando, pesquisa essa financiada pelo CNPQ - Edital Universal que visa analisar a importância do PIBID na concepção teórica e metodológica do ensino da Geografia no Brasil.

Quadro 6: Existem parcerias bem sucedidas entre a universidade e a escola? De forma a contribuir com a formação inicial dos futuros docentes de Geografia?

Fonte: Pesquisa Empírica, 2018

Os professores indicam a existência de muitas parcerias entre as universidades que lecionam e as escolas, que rendem bons frutos, tanto para os futuros docentes de Geografia, quanto para a comunidade que os acolhe. Contudo, como indica o professor Geo/Sul, é importante que essa relação seja valorizada não só pelos envolvidos neste processo, mas também por outras entidades, tais como as agências de fomento à pesquisa e às revistas voltadas a produção científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, concordamos com Pimenta (1997), Pontuschka (2001), Silva (2002), Vessentini (2002), Cavalcanti (2006), Pinheiro (2006), Formosinho (2009) e Lopes (2010), ao indicar que a formação inicial muitas vezes se mostra deficitária, apresentando dificuldades em preparar os novos docentes para as adversidades da prática escolar. A maioria dos cursos de licenciaturas apresentam currículos distanciados da realidade escolar, dificultando a inserção do professor no cotidiano da escola, sobrevalorizando os conhecimentos específicos das ciências em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

A supervalorização dos conteúdos específicos das disciplinas em relação aos pedagógicos acaba gerando distorções e deficiências entre a formação inicial e a realidade do futuro professor, corroborando para a fragilização de sua autonomia em sala de aula. No caso das licenciaturas em Geografia, concordamos com Callai (2006), Cavalcanti (2006) e

Martins (2015), do qual destacamos que os problemas ocorrem da perigosa percepção que apenas o conhecimento da Geografia acadêmica possa dar conta da Geografia escolar. Por sua vez, faz-se necessário articular os saberes do conteúdo específico da disciplina aos saberes pedagógicos e os da experiência, pois o futuro/a professor/a de Geografia deve desenvolver a sua capacidade de análise geográfica, aprendendo a interpretar a realidade e as questões que envolvem a sociedade a natureza, afim de que ele/a possa trabalhar em sala de aula, desenvolvendo nos estudantes os conhecimentos específicos da disciplina.

Considerando as entrevistas realizadas com os dois professores do curso de Graduação em Geografia, modalidade licenciatura e bacharelado, de duas universidades federais distintas, percebemos que suas realidades reforçam o que vimos na teoria, pois em ambas instituições há uma preocupação em formar o licenciado em Geografia da maneira mais integrada possível, mas que esbarra em obstáculos que dificultam esse processo, tais como o número reduzido de professores com formação específica na área de ensino do componente curricular, das poucas disciplinas ligadas a formação pedagógica e da falta de financiamento de entidades ligadas ao fomento à pesquisa.

Outro ponto de atenção, é quanto há experimentação prática dos futuros docentes em seus cursos de formação, pois concentra-se, para além do estágio probatório, apenas nas disciplinas de práticas pedagógicas, no PIBID e nos projetos e cursos de extensão. Essas atividades apesar de oportunizarem uma reflexão sobre conhecimento gerado a partir do exercício da atividade docente, não abrange todos os estudantes do curso de graduação, uma vez que, nem todos os estudantes se envolvem nessas atividades. Por fim, recordamos e destacamos o que Imbérnon (2011, p.36) sinaliza a respeito do conhecimento pedagógico “se constrói e reconstrói durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática”. Assim, a inserção do futuro professor em atividades práticas fomentará a construção desse conhecimento.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. A articulação teoria-prática na formação do professor de Geografia. *In: SILVA, A. M. M. et. al. (Org.) Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. v.1. 143-161p.*

CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47e, 2011. Disponível em: <http://45.162.204.69/index.php/geografica/article/view/2598> Acesso em: 15 nov. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. 1. Ed. São Carlos: EDUFSCar, 1999. v.1. 152p.

CAVALCANTI, L.S. Ensino de geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In: CASTELLAR, S. (Org.) Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2005. v.1, 66-78p.

CAVALCANTI, L.S.; VLACH, V.R.F.; ZANATTA, B.; SOUZA, V.C.; PINHEIRO, A.C.; SOUZA, E.D.; SANTOS, A.D.F.; MORAES, D.C.P.; MORAES, L.B. Dilemas da formação do Professor de Geografia no Ensino Superior. In: Lana de Souza Cavalcanti. (Org.). **Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia**. 1.ed.Goiania: Editora Vieira, 2006, v.1. 7-151p.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. V.1. 175p.

DIAS, L. C.; ROCKENBACH, I. A. A formação inicial de professores de geografia em diferentes percepções: uma análise de revisão de literatura em periódicos científicos. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 16 p.5-21, 2016. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4936> Acesso em: 16 nov. 2019.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação Inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. v.1.198p.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, 1995. 57-68p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> Acesso em: 10 Nov 201.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta 8ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. v.1. 176p.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. V.1. 155p.

LOPES, C.S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30042010-151609/pt-br.php> Acesso em: 20 dez. 2019.

LOPES; C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza v. 2, n.3, p. 88-104, 2011. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/89> Acesso em: 20 dez. 2019.

LOPES, Claudivan Sanches. O professor de geografia: saberes e identidade. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014, Vitória-ES. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Vitória, 2014. p. 1-12. Disponível em http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403636300_ARQUIVO_CBG_Texto_completo.pdf Acesso em 15 de dez. 2019.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. 129-147p.

NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1995. V.1. 163p.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.15-34p.

PONTUSCHKA, N.N. A formação inicial do professor de Geografia. In: PICONEZ, I.C.B. (Coord.). **A prática de ensino e estágio supervisionada**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. 101-124p.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007. 383p.

ROCHA, G.O.R. Uma Breve História da Formação do Professor de Geografia no Brasil. **Terra Livre**. São Paulo, v.15, 200. 129-144p. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/364> Acesso em 10 dez. 2019.

SILVA, J.L.B. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? – primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A. O. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. 313-322p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014. 185p.

VESENTINI, J.W. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A. O. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. 235-240p.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS CURRICULARES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 05/07/2020

Ginia Kênia Machado Maia

Graduada em Filosofia, pós-graduada em Educação Especial e mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
Email: ginia_maia@yahoo.com.br

Cleomar Lima Pereira

Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial e mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
Email: Cleomar.lima@ifma.edu.br

Lívia da Conceição Costa Zaqueu

Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial na Educação Básica.

RESUMO: O artigo em questão pondera sobre a educação inclusiva e a deficiência intelectual,

destacando alguns desafios curriculares para a prática pedagógica, para tanto, nos propusemos a olhar para o currículo aplicado nas escolas comuns que possuem alunos com necessidades educacionais especiais. Inicialmente abordamos a educação inclusiva, destacando alguns desafios atuais, em seguida questionamos em que medida o currículo está sendo concebido na escola, se o mesmo está contribuindo para o processo de inclusão ou se pode ser considerado como o estigma da diferença, para abordar essa questão, trazemos o estudo sobre o currículo numa perspectiva inclusiva, desvelando avanços e retrocessos. Evidenciamos com esse estudo o quanto à escola poderá ser excludente se ofertar um currículo fragmentado e, portanto, sem perspectiva de desenvolver o ensino e a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. Por fim, adverte-se que a escola deve conceber a inclusão para produzir conhecimentos e desenvolver ao máximo as potencialidades de todos seus estudantes, para além da sensibilização, pois são elementos fundamentais para um currículo inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Inclusão. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira perpassa por situações transitórias no que diz respeito a democratização das oportunidades de ensino, especialmente, dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, a política da educação especial na perspectiva inclusiva transcorre todos os níveis e modalidades da educação básica na qual notamos as controvérsias entre o ensino regular e a especial (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, a sala de recurso multifuncional surge como suporte para minorar as relações e diferenças, a demandar intervenções pedagógicas em atendimento aos alunos com deficiência intelectual para que estes desenvolvam habilidades básicas a partir de suas características funcionais (MANTOAN e PIETRO, 2006, p. 25).

A inclusão educacional, segundo Carneiro (2008), tem sido discutida como premissa que valoriza o humano no contexto da educação para todos, o que inclui alunos com deficiência intelectual por meio do Atendimento Educacional Especializado. Partindo desta ideia, Silva (2014), menciona a prática pedagógica desenvolvida pelo professor, a propor atividades que possibilitem ao educando, organizar o pensamento que oportunize aprendizagem e utilize o raciocínio na resolução de situações-problema. De acordo com Gomes:

Para desenvolver o AEE é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além de sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as especificidades cognitivas. Especificidades que dizem respeito principalmente à relação que estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia. (GOMES, 2010, p. 8).

Pertinente a isso, a prática pedagógica do docente sinaliza a formação especializada e a configuração da equipe multidisciplinar para o levantamento e identificação das necessidades educativas dos discentes a partir de déficit intelectual e déficit adaptativo que caracterizam a deficiência intelectual, isso define o encaminhamento do educando à sala de recurso multifuncional e exige do professor o planejamento individualizado em atendimento às suas particularidades, repensando o currículo posto. (COELHO e COELHO, 2001).

Nessa perspectiva, o paradigma da educação inclusiva visa oferecer recursos pedagógicos específicos e de interação social, que respondam às necessidades de cada educando, conforme sua deficiência. Todo ser humano é diferente e apresenta suas limitações quer sejam física, psicológicas, sociais, econômicas enfim uma série de outras dificuldades. Em se tratando do espaço escola, que é um direito de todo, e mais precisamente em inclusão escolar, percebe-se aí um grande desafio tanto do Estado, quanto dos diretores, educadores, profissionais da saúde bem como pais e /ou responsáveis em não somente inserir essa criança no meio escolar como também o de auxiliar esse aluno dando a ele uma estrutura favorável e estratégias escolares que possam desenvolver a

capacidade de ensino/aprendizagem.

É nessa perspectiva que percebemos os desafios posto no currículo para a prática pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais, para superar a lógica de adaptações, o pressupõe uma proposta curricular construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do ensino especial e do ensino comum, ambos devem promover a ampliação dos conhecimentos, das experiências de vida e a valorização dos percursos de aprendizagem.

Nesse sentido, pensou-se em tal temática a fim de discutir a relevância que precisa ser dada às pessoas com deficiência intelectual no que diz respeito ao amplo desafio que é a inclusão escolar. Realizou-se pesquisa bibliográfica de aprofundamento sobre a temática, com levantamento, leitura e análise da documentação pertinente e necessária ao desenvolvimento do tema. Nesse sentido Marconi; Lakatos (2010) ressalta que a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses. Assim, objetivamos com este estudo apresentar o contexto da inclusão escolar da pessoa com deficiência, pensando no Currículo e a sua influência nesse processo para a educação inclusiva.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS ATUAIS

O que temos visto em estudos já feitos, que no Brasil, é possível observar que, as pesquisas direcionadas ao Currículo na escola especial inclusiva são poucas. O pouco material disponível direciona-se mais para a inclusão no todo, desta forma, oferecendo poucos subsídios para o aprofundamento da organização de um currículo que dê mais atenção para uma escola inclusiva. Por isso, se torna necessário refletir sobre as nuances existentes por trás do discurso da educação inclusiva, pois, promover a inclusão implica em valorizar a diferença e a singularidade existente em cada sujeito, ou seja, valorizar a alteridade que cada sujeito apresenta.

Para uma escola que se propõe a ser inclusiva é fundamental perceber, respeitar as diferenças e buscar caminhos para atender as necessidades de aprendizagens de todos. Essa visão precisa estar em consonância com a identidade do sujeito contemporâneo, e o currículo, também, é o produto de significações sociais e culturais que forjam também identificações. E estas, por sua vez, são tecidas a partir da ideia da existência do outro, de forma simples, daquele que é “diferente” partir primeiramente da direção e gestão da escola.

Apesar do acesso à educação ser um direito legal a todos, permanece ainda um grande desafio, principalmente no que diz respeito a portadores de deficiência. Inclusão escolar nada mais é que “inserir” o aluno que possuem “barreiras de aprendizagem” no

contexto da sala de aula e isso vai bem além, antes de tudo há necessidade de se ter espaços fisicamente capacitados que vão desde estruturas como uma escada, rampa ou até mesmo um banheiro para então se desenvolver tal inclusão.

De acordo com Pereira (2014), a inclusão dos indivíduos com alguma deficiência ou necessidades educativas especiais, constitui-se um desafio que já vem sendo discutido a algum tempo no campo da educação, que perpassam pelo currículo, pois cabe salientar a importância da construção curricular em uma prática de educação inclusiva significativa para discentes e docentes desejosos de uma adaptação curricular. E ao afirmar-se a necessidade da inclusão na escola é porque se sabe que ainda existem na atualidade crianças e jovens que estão excluídas de alguma maneira no âmbito pedagógico escolar.

Dessa forma, é importante que a escola entenda que só existirá inclusão de pessoas com necessidades especiais em suas dependências, se todos estiverem empenhados em contribuir para a edificação de um trabalho mais humano e acolhedor, existindo principalmente o respeito à diferença (FERNANDES, 2015). O tema inclusão precisa não tão somente ser tema de mesas redondas nas universidades como também ser desenvolvida como prática constante do dia a dia, uma vez que atualmente tanto se fala e vive tal situação que constitui um grande desafio tanto do Governo quanto de família e educadores.

São tomadas, então, várias medidas para a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e considerado como suporte à inclusão. De acordo com o Art. 9º da Resolução nº 4/2009, a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de

Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 20).

Entre as Leis que regulam a educação especial no Brasil, tem-se ainda o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 de que inclui o atendimento educacional especializado – AEE em todas as escolas do país, a fim de garantir aprendizagem com qualidade a todos os alunos com deficiência. O AEE foi instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como:

Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar + suplementar à escolarização. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação (BRASIL, 2013, p. 2).

Nesse sentido, busca-se realizar ações e atividades realizadas de forma à complementar a educação regular. Garantindo dessa forma, a igualdade de condições ideias para o acesso, bem como a permanência desses estudantes. Dentre o público alvo do AEE, estão os deficientes, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação e altas habilidades. Em seu artigo 2º, o decreto nº 7611/2011, diz que a educação especial:

[...] Deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 2).

Sendo assim, a atuação da educação especial é de complementar e não substituir escolaridade comum. Focar no potencial dessas crianças que podem ser trabalhados em salas multifuncionais (sala do AEE) – são espaços organizados com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos, bem como materiais adaptados para atender às necessidades dos alunos, bem como um professor que possui formação específica para a educação especial, uma adequação dos prédios escolares para a acessibilidade. É importante salientar que as atividades voltadas para o AEE acontecem no turno inverso da escolarização. O AEE busca “identificar, elaborar, organizar e bem como disponibilizar recursos pedagógicos de acessibilidade, visando eliminar barreiras de aprendizagem dos estudantes, dentro de suas especificidades” (BRASIL, 2011). Nesse sentido, o AEE possui objetivos específicos na sua formação, bem como:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e

garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 3).

Pode-se entender que o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, muito menos com atendimento clínico. Constitui, portanto, de uma importante ferramenta de inclusão, uma vez que vai além de apresentar conteúdos acadêmicos, mas sim trabalhar o emocional e a inserção desse estudante. Portanto, o AEE elimina dessa forma barreiras de aprendizagem desse aluno, favorecendo dessa forma a participação, autonomia e a independência que necessitam, favorecendo assim o auxílio a promoção da escolarização. **A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esta Lei trata nos seus artigos de 27 à 30 sobre o direito à educação, assim, cabe destacar o artigo 27, no qual estabelece que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) trata no seu art. 58 do capítulo V sobre a Educação Especial, no qual ressalta que a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. A Lei em destaque afirma que todos têm direito à educação, inclusive crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, o que os diferencia da maioria dos alunos. A LDB garante a inclusão dos alunos especiais nas escolas, esse é um grande marco no pleno desenvolvimento social da criança e educacional.

Campbell (2009, p. 159) enfatiza que a percepção de que as diferenças devem ser aceitas e acolhidas como subsídio para montar ou completar o cenário escolar já está sendo bem aceita por parte dos educadores. “Porém, há uma necessidade de capacitação desses professores, uma vez que a inclusão exige aperfeiçoamento constante”. Sendo assim, a inclusão escolar é por si só uma tarefa desafiadora, uma vez que requerem

estudos, técnicas, pesquisas e práticas para que assim voltem seu olhar para a criança com deficiência. Campbell (2009) afirma ser indispensável o desenvolvimento da sensibilização do educador que trabalha com criança com deficiência intelectual, como profissional ele deve compreender quais são e como se dá os sinais de afeto e competência dessa pessoa, os quais precisarão ser sustentados na relação com ela, a não percepção desses sinais pelo professor implica a diminuição das oportunidades de se estabelecer e desenvolver a comunicação com seus alunos, levando-os a um isolamento ainda maior.

A inclusão escolar da criança com deficiência de fato passa a ser uma tarefa conjunta que vai depender dos gestores, professores, e da participação da família no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos. É um trabalho que exige estudos, debates, planejamentos e estratégias conjuntas de toda a comunidade escolar. É nessa conjuntura que o Currículo se configura como lócus de importância no que diz respeito à discussão quanto à questão da diferença e da diversidade. Sendo assim, é importante que todos de maneira conjunta busquem focar no processo de ensino da criança com deficiência intelectual, com a capacitação continuada dos professores e de toda a equipe técnica da escola, visando com isso, construir e efetivar uma prática pedagógica que trabalhe com níveis de desenvolvimento e processo de aprendizagem diferenciados independente de sua deficiência.

A inclusão é um desafio constante no cotidiano das escolas e comunidades. A gestão desse papel tem fundamental importância nesses estabelecimentos que acolhe e pratica o ensino. Ao longo da história, o atendimento a pessoas com deficiências apresentou diferentes características, sendo na maioria das vezes tratada de maneira segregadora ou complementar ao ensino regular e em centros de reabilitação.

O CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nos Parâmetros Curriculares para a educação inclusiva (1998), o Currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e deve viabilizar a operacionalização do mesmo, norteando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo as suas finalidades. Nesse documento, usa-se as palavras “Adequações Curriculares” para referir-se ao mesmo como sendo um elemento dinâmico da educação para todos e que a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais, pode ser realizando através da flexibilização, na prática educacional, com o objetivo de atender todos os alunos.

Desse modo, uma escola que trabalha com a inclusão leva a equipe de educadores a diversas questões. Qual estrutura é necessária? Que estratégias são mais significativas? Como estabelecer objetivos pedagógicos consistentes? Qual processo avaliativo é eficaz? Como estabelecer o conteúdo a ser trabalhado? Esses questionamentos perpassam

também pelo cotidiano escolar, logo a questão do currículo. Levantando ainda mais alguns questionamentos: Como elaborar um currículo que seja adequado a cada educando? Que conteúdo abordar? Que objetivos estabelecer? Como estabelecer critérios para o processo avaliativo? Para alcançar respostas a esses questionamentos deve-se primeiro compreender a noção de currículo, a saber:

A origem da aplicação desse termo à educação escolar, liga-se às ideias de: controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa; ordenação, sequenciamento e dosagem dos conteúdos de ensino. (SAVIANI, 2018).

Nesse sentido, o currículo na escola parece viver um paradoxo, pretende ser um agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, porém, na verdade, se constitui, como o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. (SAVIANI, 2018). Eis que surge um outro grande paradoxo para a educação inclusiva, pois requer um currículo dinâmico, que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos e ser um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos. Logo, a educação inclusiva requer um currículo dinâmico, que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos e ser um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos. A escola que pretende trabalhar com a diversidade a elaboração do currículo deve prever as adaptações, admitindo flexibilizações que oportunizem adequar a ação pedagógica às necessidades particulares de cada um. Contudo, sabemos que:

Como reprodutora, a escola atua na seleção e distribuição do conhecimento, da mesma maneira estratificada pela qual está constituída a sociedade; e o currículo nada mais é que uma seleção da cultura, uma filtragem do conhecimento de modo a torná-lo acessível aos diferentes grupos, conforme as necessidades do controle social e da maximização da produção.

Sobre esse aspecto, Almeida (2003, p.117) relata em sua pesquisa que o currículo repassado e praticado hoje nas escolas, não representa nenhuma novidade e ainda pode se constituir em um forte instrumento capaz de romper com qualquer iniciativa inclusiva dada a sua fragmentação, hierarquização e distanciamento entre aqueles que o exercitam (professores) e aqueles que o recebem (alunos). Pois para que ocorra a inclusão, é necessário que se realize algumas adequações, feitas de forma a garantir o processo de aprendizagem a todos os educandos, inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais, chamamos isso de Adaptações Curriculares. Estas adaptações devem ter o currículo regular como referência, e o trabalho deve ser organizado de acordo com as necessidades de cada um.

Uma grande preocupação atual para essa necessidade de adaptação é romper com concepções arraigadas, com o conteudismo, com a fragmentação do conhecimento acadêmico historicamente compartimentalizado em disciplinas e com a simples transferência hierárquica do conhecimento do professor para o aluno. A nosso ver, há de

acontecer, ainda, nas nossas escolas, mudanças substanciais de concepções a respeito da inteligência e do conhecimento que é apreendido pelo aluno, e da própria forma como ele está sendo construído (ALMEIDA, 2003, p.114).

Nosso currículo necessita de maior atenção, se para os estudantes sem necessidades educacionais especiais já acarreta problemas, o que diremos sobre um currículo que contemple estudantes com necessidades educacionais especiais? Sendo assim, nos propomos a partir de deste momento, levantar neste texto, o descaso da Base Nacional Curricular Comum com a educação inclusiva substituindo na organização de um currículo para alunos com necessidades educacionais especiais, que vai de encontro com os documentos base, Declaração de Salamanca, na LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois substitui a necessidade de adaptações e/ou adequações curriculares por “diferenciação curricular”. (BNCC, 2018, p. 16). Esse termo incluso pela BNCC é impropriedade, pois em nenhum momento nos documentos bases da educação inclusiva esse termo é usado, além de ser uma prática pedagógica que diferencia o sujeito em razão de sua deficiência, incorrendo em um crime de discriminação.

O que temos na LDB é o termo “adaptação razoável” que não se relaciona com o termo “diferenciação curricular”, e, portanto, ambos não podem ser confundidos. Do ponto de vista pedagógico a “adaptação razoável” diz respeito a garantia e acesso ao currículo comum a todos, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com necessidades educacionais especiais participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas. Dito isso, não é necessário apenas elaborar um novo currículo, mas torná-lo dinâmico e flexível, para que atenda realmente a todos. A programação de cada estudante precisa ser significativa, contextualizada e motivadora, além de propiciar o desenvolvimento de cada um. Jamais a diferenciação, seja ela de natureza curricular ou de qualquer outra natureza, deve ser usada para justificar, o estar a margem, fazer atividades separadas, individualizadas, facilitadas, infantilizadas, limitadoras e todos os outros termos que estão ligados ao termo diferenciação curricular.

Porém, concordamos também que o termo adaptações e/ou adequações curriculares não correspondem as reais necessidades da educação inclusive, porém soam melhor que diferenciação curricular. Moreira e Baumel (2001) escrevem que as adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou a descontextualização do conhecimento. Com isso não querem dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, mas argumentam em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento de qualidade.

CONCLUSÃO

A educação é dita que é para todos, porém quando partimos para a prática vemos que as dificuldades encontradas para implantar uma educação que seja favorável a todos, deixa a desejar. Ela se mostra vulnerável àqueles com necessidades diferenciadas em relação ao aprender. Referimo-nos aos educandos com deficiência. Estes precisam desenvolver certas habilidades, e necessitam de um tempo maior para construir o conhecimento.

Apontamos então a necessidade de um currículo fundamentado na perspectiva da inclusão, para isso ele precisa ser construído, de fato, pelo sistema educacional brasileiro, pois passa pela formação inicial e continuada de professores, pela organização do trabalho pedagógico, pelo desvelamento e superação de práticas culturais e pedagógicas que perpetuam preconceitos e reforçam discriminações, não sendo possível atribuir, apenas, a figura do professor a responsabilidade por um currículo que se constitua a partir da diversidade e respeite os ritmos diferentes de aprendizagem.

Nesse sentido, para a efetivação de um currículo que prime pela inclusão é preciso garantir uma educação com atitude inclusiva, que é antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação das crianças, jovens e adultos, independentemente de suas características ou dificuldades, prevendo e redefinindo ações efetivamente destinadas a estes sujeitos/alunos, em função das suas necessidades/ou especificidades, tendo em vista sua formação humana e educacional. Desse modo, o grande objetivo para a escola inclusiva consiste em planejar a participação de todos os alunos e saber como dar suporte à aprendizagem dos mesmos, sem lhes fornecer respostas predeterminadas ou fazer do currículo um estigma da diferença, onde alunos tenham currículos diferenciados e fechados em sala. Assim, essa educação, voltada para o futuro expressa-se na defesa de um tipo de ensino condizente com as exigências de formação do homem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. de. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 231f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9394/96, de 26 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. **Marcos Político –Legais da Educação Especial:** na Perspectiva da Educação Inclusiva \ Secretaria de Educação Especial –Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. **Base Nacional Curricular Comum: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas inclusão da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COELHO, Luísa; COELHO, Rui. **Impacto psicossocial da deficiência mental**. *Revista Portuguesa Psicossomática*. Sociedade Portuguesa de Psicossomática. v. 3, Nº1. Porto, Portugal. 2001.

FERNANDES, Maria de Fátima de Souza. **Desafios e possibilidades encontrados nos processos de inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autista**. 2015. 43 p. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - UnB/UAB. Brasília, 2015.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde (Org.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual** / Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MOREIRA, L.C; BAUMEL, R.C.R.de.C. **Currículo em Educação Especial: tendência e debates**. Educar, Curitiba, nº. 17, p.125-137. Editora da UFPR. 2001.

PEREIRA, Josiane Eugênio. **Autismo e inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. II Seminário integrado de pesquisa, ensino e extensão da IFC. Camboriú-SC, 2014.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 7 ed. Campinas, SP, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva, Rodrigo Manoel Dias da. Educação e cultura nas políticas de escolarização contemporâneas: um diagnóstico crítico. In: ROSA, Geraldo; PAIM, Marilene (Orgs.). **Educação básica e práticas pedagógicas**: Mercado de Letras, 2012.

OS CORPOS E A ESCOLA: A DANÇA COMO LENTE

Data de aceite: 05/07/2020

Raimundo Nonato Assunção Viana

Graduado em Educação Física / UFMA, Mestre e Doutor em Educação pela UFRN, pós doutor em Educação UFMT, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física GEPPEF/DEF/UFMA. Email: viana.raimundo@ufma.br

Érica da Silva Pinto

Graduada em Educação Física (Licenciatura Plena)/UFMA; Especialista em Gerontologia Social e Saúde do Idoso/UFMA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física GEPPEF/DEF/UFMA; Professora na Rede SESI de Ensino. Email: ericasp.edf@gmail.com

RESUMO: No presente texto discute-se o corpo na escola sob a lente da dança. Configuramos como um espaço por excelência para se compreender o corpo na sociedade atual, um corpo diverso, polissêmico e multifacetado, mas, que se revela violentado e controlado pelo não reconhecimento, ou invisibilidade nas diversos espaços onde ocorrem as interações sociais. Dessa maneira, apresentamos a dança um locus onde são vivenciadas essas tensões, assim como, possibilidade de viver a

experiência de “ser corpo” e não “ter corpo” este último como instrumentalizado para atender um determinado padrão social. Caracteriza-se como uma investigação qualitativa, onde utilizaremos o paradigma fenomenológico, através da trajetória do fenômeno situado. O aporte teórico-conceitual privilegiará as reflexões sobre corpo em Merleau-Ponty e o ensino da dança em Laban. O objetivo do estudo é verificar a inserção do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na escola e propor uma metodologia que atenda à diversidade de corpos, bem como, a temas emergentes desse corpo em movimento na sociedade. Apresenta-se reflexões a partir de dados levantados através de aplicação de Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) com 48 alunos do ensino médio do colégio de aplicação da Universidade Federal do Maranhão, na cidade de São Luís- MA. a partir de questionamentos sobre como sentir-se ou não sentir-se como corpos dançantes na escola. Entende-se que na dança (e não somente na dança), todo corpo é livre para arriscar-se nessa linha tênue que é a comunicação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Permitindo-se ao mesmo tempo transformar-se e transformar o outro e o seu ambiente. Deve-se reaprender sobre a dança e sobre o corpo, como uma linguagem que pode

e deve ser desenvolvida para promover a inclusão por meio do discurso de corpo singular e plural.

PALAVRAS - CHAVE: Corpo, Escola, Dança.

INTRODUÇÃO

Negro, branco, pobre, rico, gordo, magro, cristão, ateu, bonito, feio, homem, mulher... Categorias da diversidade, que nos classificam, constantemente e em todos os momentos somos categorizados, assim como somos impelidos a nos esquadrihar em determinados padrões sociais, quer seja na forma do cabelo, na maneira de vestir-se, de falar, enfim, adquirir um determinado comportamento aceitável.

Tal situação reverbera diversos espaços entre eles o da escola, que por excelência, deveria se constituir como espaço de ampla discussão para o respeito pela diversidade de corpos e de sentidos e significados que lhe são marcados, mas, muitas vezes também lhe são cobrados a se modelar dentro de um determinado padrão e que nem sempre são no propósito de ir na contramão do pensamento majoritário de esquadrihamento. Assim esses corpos sofrem, se mutilam, se recortam naquilo que lhe é mais importante” ser corpo” para “ter um corpo” aquele que será aceito pelo grupo social.

Dessa forma os diversos componentes curriculares que compõem as ações da escola no sentido de educar os corpos para sua autonomia, acabam concorrendo para privá-los de sua liberdade de “ser corpo”, nesse sentido nos firmamos na Educação Física na escola, em especial no tema, dança, abordado pedagogicamente por esse componente curricular para refletirmos sobre esse corpo na escola. Os estudos em Dança tem sido nosso investimento para pensarmos sobre a diversidade de corpos e a violência a que esses são submetidos quando são classificados inaptos para se expressarem através dessa manifestação tão inerente ao ser humano. Afinal quem define o quê ou quem é diferente? O diferente sou eu? É você? Somos nós? Como? Porque? Quais são as normas que determinam que eu ou o meu grupo somos os diferentes? Estes corpos diversos, dos quais queremos tratar neste texto, são corpos que abrangem todas essas dimensões, que são diferentes e estão por toda parte, inclusive na escola.

COMPREENDER A DIVERSIDADE DE CORPOS NA ESCOLA IMPLICA EM REAPRENDÊ-LO

Pensar o corpo na dança e despertar reflexões acerca da multiplicidade de corpos que compõem o ambiente escolar e a sociedade de forma geral não é uma tarefa fácil ou simples, pois há a concorrência dos modismos, dos conceitos pré-concebidos, dos estereótipos ditados pela sociedade e que são baseados na biologia humana, se permitindo dizer quem são e o que podem ou não fazer (“dança é coisa de menina”, “samba é coisa

de preto”, “quem usa cadeira de rodas não dança”). Porém, a ideia central parte do pressuposto que os conceitos concebidos de maneira prévia podem ser desmistificados a partir da vivência em determinadas situações. Através da dança, nas aulas de Educação Física na escola, propomos despertar o corpo dançante para a compreensão do eu e do outro para além de suas características “visíveis”, para além do seu eu biológico. Foucault (1987, p.163) diz que:

[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Nesses esquemas de docilidade (...) não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo [...].

Assim no sentido de pensar o corpo na escola para além do controle a que esse é submetido, será preciso reaprendê-lo, ou seja ampliarmos a compreensão de corporeidade, nos apropriarmos desse conceito, isto é, pensar o corpo como centralidade da cultura, portanto como produção do conhecimento, conhecimento de si, do outro, do entorno compreendê-lo como uma realidade que o permite sentir, perceber objetos, as pessoas, assim como, imaginar sonhar, desejar, pensar, pensar, narrar, conhecer e escolher, enfim diverso, polissêmico e multifacetado. Como possibilidade de compreender o corpo, sob uma outra via epistemológica, encontramos em Nóbrega (2010), a seguinte inferência:

A reflexão epistemológica da corporeidade contribui não apenas para a compreensão do ser humano em sua condição existencial básica, mas propicia a criação de novos modos de organização do conhecimento e de convivência ética e social, particularmente na educação (NÓBREGA, 2010, p. 13)

Os estudos de Nóbrega (2010) nos ajudam a compreender o corpo, como sendo a unidade que engloba uma pluralidade de formas ou de existências. Um corpo que não se divide em materialidade, sensações, cognições, mas demonstra os atos de significações, ou seja, a cultura produzida por esse corpo ao relacionar-se com o entorno inaugura uma racionalidade que emerge da sua condição corpórea e de seus sentidos biológicos, afetivos, sociais e históricos e que precisa ser levada em conta no ato de educar. Em especial à Educação, Nóbrega (2010) diz;

Sendo o Corpo condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica [...] precisamos admitir que o corpo já está presente na educação. O desafio é superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de força. Desse modo, as aventuras pessoais, os acontecimentos banais ou históricos, a linguagem do corpo precisa ser considerada no ato de ensinar (NÓBREGA, 2010,p.114).

Nóbrega (2016,p.112) reafirma essa tese:

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas e, portanto, questões culturais, questões de gênero e questões de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo[...]Pensar o corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos perceber como seres corporais.

A proposição, portanto, firma-se nos estudos do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty enquanto perspectiva ontológica e epistemológica do corpo.

A contribuição de Merleau-Ponty coloca-se no sentido do reconhecimento da complexidade do corpo e do movimento como elementos existenciais. O corpo não é objeto nem idéia, é expressão singular da existência do ser humano que se move. O corpo é linguagem, é movimento, é obra de arte (NÓBREGA, 2010, p. 26).

Para Nóbrega, (2009). É preciso reconhecer o corpo como corpo vivo, lúdico, trágico, portador de múltiplos sentidos; um corpo associado à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à poesia, ao sensível e ao invisível.

O corpo não pode ser concebido apenas como extensão ou volume, contemplado do exterior, como objeto: nem do interior, sem segredo, separado de si. O corpo do qual falamos não se resume a uma visão tecnicada ou disciplinadora da condição humana. Mas de um corpo vivo, cuja linguagem projeta o indivíduo para fora de si mesmo e o expõe ao elogio ou à sanção do grupo (NÓBREGA, 2009, p. 3).

Dessa forma a autora considera que a linguagem do corpo está circunscrita ao privado, ao íntimo, ao secreto, mas também ao público, à história social e coletiva. Um corpo marcado não apenas pela extensão, volume ou capacidade de deslocamento no espaço, mas pela percepção, pelo desejo, pelo afeto.

Sobre os corpos violados na escola: “os incapazes” de dançar

A motivação é um processo que nos leva a uma ação ou a inércia em diversas situações (TRESCA E DE ROSE JR., 2000). A motivação nos faz escolher algo e nos manter em determinadas atividades por um longo período ou não. Dançar na escola é uma ação que, é uma atividade que necessita de uma motivação. Nem todos os alunos, na verdade, grande parte deles se recusa a participar quando a atividade envolve dança. Todos esses anos na escola nos fez ouvir os mais diversos motivos para não dançar. Que vão desde o “não sei dançar” ao “não tenho corpo pra isso”.

Pensamos que o segundo motivo é o que mais nos inquieta. Existe um corpo perfeito para a dança? Como é esse corpo? Nossa experiência nos permite afirmar de antemão que o corpo perfeito para a dança é qualquer corpo. Porém não é assim que pensam a maior parte de nossos alunos. É exatamente esse conceito pré-concebido que precisa ser quebrado. O que é desafiador, porque mesmo diante de nossas falas e exemplos, ainda encontramos resistência para dançar.

Corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos. Os corpos dos alunos que dançam e se presentificam em nossas salas de aula são pensamentos, percepções, sensações, atitudes, ideias, comportamentos e posicionamentos em constante diálogo com a arte e com o mundo (MARQUES, 2011, p. 32).

Enquanto professores compreendemos o pensamento da autora, quanto aos alunos, em suas falas e atitudes, parecem ver apenas corpos desajustados, fora do que

consideram padrão, corpos “imperfeitos”. Para firmar nossas percepções acerca de todas essas situações já vividas na escola com e por meio da dança nas aulas de Educação Física, aplicamos um questionário tipo DRP (Diagnóstico Rápido Participativo) com 48 alunos do ensino médio do colégio de aplicação da Universidade Federal do Maranhão, na cidade de São Luís- MA.. No presente texto Faz-se um recorte por onde e iremos discorrer sobre as respostas dadas a duas perguntas deste questionário. “Porque você nunca dançou na escola?” e “Existe um corpo perfeito para a dança? Como seria este corpo para você?”.

O que esses corpos falam...

Quando questionados sobre o fato de já terem dançado na escola, dos quarenta oito entrevistados, vinte e seis disseram já ter dançado na escola e vinte e dois responderam que não. Como o que nos interessa aqui são os que nunca dançaram na escola, neste primeiro momento discutiremos suas respostas. O grupo dos alunos que nunca dançaram na escola, em sua maioria disse não dançar por timidez ou medo. Vergonha dos colegas e dos outros membros da escola. Medo de se expor.

Essas respostas nos remetem as atitudes de nossos alunos na escola. Quando diziam que não iriam pagar esse “mico”, que não queriam ser motivos d piadas depois, que não sabiam dançar e por isso não participariam. E tudo isso mesmo sem saber o que aconteceria nas aulas. Pensamos haver uma confusão quanto a isso. A idéia de aula de dança na escola é distorcida, por muitas vezes acaba sendo confundida. Quando falamos que vamos ter aulas de/sobre dança, entre alguns alunos há um alvoroço, entre outros o desespero mostrado através dos olhos. O próximo passo seria identificar os motivos do alvoroço e do desespero. Ainda no grupo dos alunos que nunca haviam dançado na escola, encontramos os que eram impedidos por motivos religiosos. O que já havia acontecido também com nossos alunos na escola. Que justificavam sua não participação nas aulas em que trabalhávamos o conteúdo dança por que “a religião não permitia”.

Entre as respostas encontramos que: “porque eu pareço uma tabua dançando.” Chegando ao estado de comparação com um objeto, algo inerte e sem curvas. O que nos leva a uma interpretação de que se tratava de um corpo que acreditava não servir para a dança. Assim como quando uma das respostas nos diz que: “tenho vergonha de dançar na frente da escola toda”, nos permite dizer que é um corpo que talvez dance, só não faz isso na frente das outras pessoas. Quais os motivos além da vergonha e timidez? O corpo é um obstáculo?

Em relação a segunda pergunta, somente um dos entrevistados que responderam nunca ter dançado na escola foi direto ao ponto e disse que existe um corpo perfeito para a dança e esse corpo tem que estar “em forma, ser malhado e bonito.” Os demais, apesar de afirmarem não dançar por medo, timidez ou vergonha, disseram não haver corpo perfeito para a dança. O que nos leva a pensar que chega a ser bastante contraditório se

compararmos às atitudes de nossos alunos na escola, sempre preocupados com o que os outros vão pensar ou dizer. Já no grupo dos que disseram já ter dançado na escola, alguns disseram ter dançado por que era uma atividade obrigatória que valia nota. O que nos leva a pensar que mesmo entre os que já dançaram na escola, há os que não o fizeram motivados pelo ato de dançar.

Ainda no grupo dos que já haviam dançado na escola, em relação a ter ou não um corpo perfeito para a dança, obtivemos a maioria das respostas demonstrando compreender que não existe um corpo perfeito para esta prática. Ainda assim, mesmo neste grupo, encontramos respostas como: “Sou muito dura”, o que nos faz interpretar que um corpo “duro” não serve para a dança. Encontramos ainda respostas que diziam que o corpo, para dançar precisava ser flexível, que cada corpo serve para um padrão de música e que o corpo precisa ser saudável para aproveitar mais a dança.

Diante das respostas supracitadas ao nosso questionamento, em relação à dança, nossos alunos ainda demonstram insegurança sobre o seu próprio corpo e isso acaba sendo refletido, também, na forma como encaram e compreendem o corpo do outro, o que demonstra o reflexo da sociedade em que vivemos, são corpos presos à uma concepção padronizada de corpo. A insegurança se configura como o medo à sanção do grupo em que convivem.

A dança deve/pode ser desmistificada dentro da escola, mas isso acontecerá somente se nós, professores, soubermos utilizar o conteúdo como uma ferramenta de transformação. Encarar a dança como conteúdo, não como um momento de distração, lazer ou festividades dentro da escola. Dança e corpos estão intimamente ligados e podemos usar isso a favor da responsabilidade social de educar. Assim, ajudaremos nossos alunos na compreensão de que o corpo está além desse conjunto que ossos e músculos que se movimentam no tempo e no espaço. E que é possível ser um corpo que dança, independentemente de suas características físicas, intelectuais, culturais. É possível fazer qualquer corpo dançar.

Considerações: pensar um corpo dançante na escola é pensar um corpo educado para a diversidade

Acreditamos na dança, no movimento, como prática educacional, capaz de incorporar todo e qualquer corpo, sem nenhuma distinção. Mais que isso, uma possibilidade de abrir os olhos, as mentes e os corpos das pessoas para o que julgam ser diferente. Esse corpo, singular e plural de todos os lugares e da escola, através do movimento é capaz de transformar pessoas e lugares. É um desafio, mas não uma impossibilidade. A dança é para todos, magros, gordinhos, cegos, surdos, cadeirantes, amputados, brancos, negros, índios, altos, baixos. Na dança somos somente corpos, que falam e gritam quem são, o que sentem, o que querem combater, apenas corpos dançantes (re) educados para falar, sentir, expressar.

[...] o corpo que dança não é somente o dos maneirismos da bailarina clássica, o do expressionismo da dançarina moderna, nem o da descontração e do despojamento das danças populares, mas também toda essa multiplicidade de corpos em um único corpo multireferencial (PORPINO, 2006, p. 108).

A autora supracitada continua

Compreender a existência estética do corpo que dança e vive-la plenamente é, portanto, poder abrir novos caminhos para a compreensão não-fragmentada da existência humana, levando à Educação uma concepção de ser humano que possa transcender a visão dicotomizada ainda predominante. (PORPINO, 2006, p. 93).

A educação faz parte de nossas vidas, onde quer que estejamos, está em nossas experiências humanas, assim como, o movimento. Na dança, estes dois fatores (educação e movimento) são um só. O movimento na dança também educa. “...pensemos na dança como um educar que possa incluir a diversidade, o diálogo entre múltiplos aspectos da existência, a plasticidade do corpóreo e a beleza como dimensões necessárias e inerentes ao viver” (PORPINO, 2006, p. 119). Muitos pensamentos nos instigam a aprofundar este estudo, permitindo-nos pensar que :

a educação, como evidenciamos até o momento, constitui-se num fenômeno inerente à vida do ser humano, é multifacetada e faz parte das experiências humanas onde quer que o homem se encontre. Porém, dentre os múltiplos espaços sociais nos quais a educação se manifesta, percebemos que a escola ainda detém uma função significativa, na medida em que se destina a esse papel social. Por vezes, é percebida, equivocadamente, como único espaço realmente responsável pelo educar (PORPINO, 2006, p. 124).

Neste sentido, reafirmamos o pensamento de que a escola é um lugar de transformações, importante espaço onde importantes mudanças podem ser motivadas a acontecer. A dança nas aulas de Educação Física pode tornar-se para o aluno, um terreno onde ele pode vivenciar muitas experiências do movimento humano, independente de que corpo esse aluno seja. Essas experiências vão além de reproduzir movimentos vistos diariamente nas vias midiáticas, é vivência, expressão e criação. A visão unilateral de corpo não existe, o que existe são corpos múltiplos, diversos e capazes de dialogar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Assim, nosso pensamento coaduna com o de Porpino (2006), pois, a prática dançante flui de uma ação do corpo e de suas implicações sobre o mundo e sobre nós mesmos, sendo assim, uma experiência sensorial, na qual vida e arte se misturam.

Acreditamos que cabe a escola estar aberta para uma educação que rompa com o tecnicismo exacerbado e com o espontaneísmo ingênuo para que seja possível criar um ambiente em que a condição complexa do ser humano possa ser vivida pela via da experiência estética do dançar (PORPINO, 2006, p. 131).

Dessa forma devemos reaprender sobre a dança e sobre o corpo, como uma linguagem que pode e deve ser desenvolvida para promover a inclusão por meio do discurso de corpo singular e plural. Sem limites para nos expressar através da dança, pois é preciso que abracemos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando as diferenças nos diminuem. Assim,

entendemos que na dança (e não somente na dança), todo corpo é livre para arriscar-se nessa linha tênue que é a comunicação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Permitindo-se ao mesmo tempo transformar-se e transformar o outro e o seu ambiente.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FLACSO BRASIL. **Guia do Diagnóstico Participativo**. S.d

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da Nóbrega. **Corporeidades... Inspirações Merleau- Pontianas-** Natal; IFRN, 2016.

_____. **Uma Fenomenologia do Corpo-** São Paulo; Editora: Editora Livraria da Física, 2010

_____. **Escritos sobre o corpo:** diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal: EDUFRN, 2009.

PORPINO, K. de O. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

RENGEL, L. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I, II, III, IV, V, VI, VII,**

TRESCA, Rosemary P. DE ROSE JR, Dante. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Revista Brasileira Ciências e Movimento**. Brasília, V. 8, n. 1, p. 9 – 13, janeiro, 2000.

ESTADO DA ARTE: TECNOLOGIA MÓVEL PARA AUXILIAR CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Data de aceite: 05/07/2020

Maíra Carla Moreira Aragão

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Psicopedagoga. Especialista em Educação Inclusiva. Graduada em Pedagogia. Professora de Ensino Superior das Disciplinas de Educação Especial, Psicologia da Educação, Inclusão Escolar, Avaliação da Aprendizagem, Metodologia de Ensino (entre outras). Professora de Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos). Coordenadora Pedagógica. Experiência em Tutoria em Educação à Distância pela Universidade Estadual do Maranhão, Docência no Ensino Superior, Docência em Cursos Profissionalizantes para Jovens e Adultos e Tutora de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. Pesquisadora com ênfase em Educação Especial (AUTISMO) e Tecnologia Educacional.

João Batista Bottentuit Junior

Doutor em Ciências da Educação com área de especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Mestre em Educação Multimídia pela Universidade do Porto, Tecnólogo em Processamento de Dados pelo Centro Universitário UNA e Licenciado em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão. É também Especialista em Docência no Ensino Superior pela PUC-MG, Engenharia de Sistemas pela ESAB e Educação a Distância pelo UNISEB. É professor Associado I da Universidade Federal do Maranhão, atuando no Departamento de

Educação II. É Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado Acadêmico) e Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional), atua na linha de Cultura, Educação e Tecnologia (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação). É líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE). É membro do comitê científico da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) desde 2012. Desde Agosto de 2019 cedido da UFMA para a Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA) onde assumiu o cargo de Diretor Científico. É avaliador de cursos de graduação presenciais e a distância do MEC/INEP

RESUMO: A pesquisa do tipo estado da arte teve como objetivo analisar dissertações de mestrado, publicadas no período de 2014 a 2017 no catálogo de teses Capes/Mec, cuja temática se encaixa na temática sobre autismo e tecnologia, que se refere à linha de pesquisa dos autores no curso de Mestrado da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Programa de Pós-graduação de Ensino da Educação Básica-PPGEEB. Como resultados, encontramos um número razoável de produções acadêmicas, sendo elas: RIBEIRO (2014), CÂNDIDO (2015), PRADI (2016), LOPEZ (2016) e ALVES

(2016). Conclui-se que as pesquisas são do tipo aplicada de cunho qualitativo, todas trazem a trajetória histórica do Transtorno do Espectro Autista e ideias inovadoras para a utilização da tecnologia com crianças autistas.

PALAVRAS - CHAVE: autismo, tecnologia, pesquisa.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre “estado da arte” atinente ao estudo da tecnologia móvel para auxiliar crianças com Transtorno do Espectro Autista. Tendo em vista a necessidade de pesquisar trabalhos de iniciação científica já existentes sobre a temática de tecnologia e TEA, levantamos os seguintes questionamentos: o que tem sido abordado na área de tecnologia associada ao auxílio de crianças autistas nos últimos cinco anos? Para tanto, justificamos que o interesse em conhecer os estudos e pesquisas nesta área de conhecimento, partiu da necessidade de realizar um levantamento bibliográfico para a construção de uma tabulação de dissertações que será utilizado na pesquisa de mestrado profissional da autora do artigo. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar dissertações de mestrado, publicadas no período de 2014 a 2017 no Catálogo de Teses CAPES/MEC, cuja temática se encaixa na temática de tecnologia móvel e autismo.

METODOLOGIA

Os estudos foram levantados a partir de buscas nas bases Portal de Periódicos Capes/MEC, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google acadêmico. Para apresentação dos resultados optamos pelos estudos obtidos através da pesquisa no Portal de Periódicos Capes/Catálogo de Teses, em razão de ter apresentado o maior número de respostas através dos descritores: autismo e tecnologia, assim como possibilitou a apreciação do texto completo de todos os estudos selecionados. Outras combinações de descritores foram utilizadas como: “autismo e tecnologia móvel”; “autismo e aplicativos”; “autismo e computador”; “autismo e jogos”, “autismo e tecnologia assistiva”; com vistas a ampliar o número de resultados para cada um dos modelos destacados na fundamentação teórica.

Estudos bibliográficos e revisões de literatura estabeleceram a fundamentação teórica do presente estudo. Pesquisas que utilizaram a tecnologia associada ao autismo de maneira geral, bem como aquelas pautadas em cunho de graduação e/ou doutorado, não foram selecionadas para compor os resultados. O critério de inclusão envolveu somente as pesquisas de intervenção, pesquisa aplicada e pesquisa de campo todas de titulação de mestrado no período de 2014 a 2017. Dos 600 (seiscentos) títulos avaliados, 15 (quinze) foram selecionados para a leitura dos resumos e índice geral, pois apenas

estes abordaram a temática de tecnologia e autismo unificadas. Destes, apenas 5 (cinco) foram selecionados para a leitura completa com vistas os critérios de inclusão descritos acima. Após a leitura, estas foram então incluídos no gráfico dos resultados por atender a todos os critérios de inclusão e exclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As dissertações acadêmicas publicadas no campo do desenvolvimento de crianças Autistas associadas ao uso da Tecnologia Móvel no período de 2014 a 2017, presentes no periódico Capes/Catálogo de Teses, analisadas totalizam 5 (cinco), distribuídos na seguinte ordem conforme a tabela 1.

Título	Ferramenta computacional para treinamento no reconhecimento e produção de expressões faciais por autistas	Recomendações para desenvolvimento de interfaces para aplicações em tablet com ênfase em crianças com autismo	Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software grid2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do distrito federal	GUIAMA: guia de usabilidade e acessibilidade para interface de aplicação móvel para autistas	Desenvolvimento e Avaliação de Um Jogo Em Dispositivo Móvel Para Estimular a Comunicação com Autismo
Autor	PRADI, Thiago.	LOPEZ, Marco Antonio Currais.	CANDIDO, Flávia Ramos.	ALVES, Gisele Martins Sá.	RIBEIRO, Paila Ceccon.
Ano de publicação	2016	2016	2015	2016	2013
Referencial Teórico					
Metodologia	Pesquisa experimental Pesquisa aplicada	Pesquisa qualitativa Exploratória Estudo de caso	Pesquisa-ação	Pesquisa Exploratória e descritiva	Pesquisa Aplicada
Área de atuação	Mestrado em Informática	Mestrado em Informática	Mestrado em Educação	Mestrado Profissional em Engenharia de Software	Mestrado em Informática
Instituição Ensino	Universidade Federal do Paraná	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Universidade de Brasília	Centro de Estudos e Sistemas Avançados de Recife	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Tabela 1: Quadro demonstrativo dos artigos pesquisados entre o período de 2014 a 2016 no Catálogo de Teses da Capes/MEC com temática da Tecnologia Móvel e Autismo.

Inicialmente, a dissertação de PRADI, Thiago, intitulada “FERRAMENTA COMPUTACIONAL PARA TREINAMENTO NO RECONHECIMENTO E PRODUÇÃO DE EXPRESSÕES FACIAIS POR AUTISTAS”, publicada em 2016, possui como metodologia a pesquisa do tipo experimental e aplicada, onde teve como objetivo apresentar o desenvolvimento de uma ferramenta computacional para treinamento das habilidades de reconhecimento e produção de expressões faciais por autistas. Nos resultados observou-se uma tendência na assertividade e rapidez dos usuários no reconhecimento de expressões positivas (felicidade) em comparação com expressões negativas (raiva e nojo).

Em segundo lugar, temos a dissertação de LOPES, Marco Antonio Currais intitulada “RECOMENDAÇÕES PARA DESENVOLVIMENTO DE INTERFACES PARA APLICAÇÕES EM TABLET COM ÊNFASE EM CRIANÇAS COM AUTISMO”, pesquisa de cunho qualitativo, exploratório de estudo de caso, publicada em 2016, teve por objetivo desenvolver um jogo para tablet e identificar as barreiras encontradas por esses usuários. O software elaborado e os resultados práticos foram descritos no trabalho. Dentro desse contexto, a partir das observações dos usuários foram geradas recomendações que poderão contribuir para a construção de interfaces com ênfase nesse tipo de grupo de usuários. Essas recomendações podem orientar desenvolvedores e designers sobre a importância de utilizá-las na criação de interfaces mais acessíveis de acordo com as necessidades do público autista, tornando a interação com o produto e a experiência do usuário menos traumática.

Logo após, analisamos a dissertação “TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal”, com autoria de CANDIDO, Flávia Ramos publicada em 2015, teve como principal objetivo analisar o uso do software GRID2, ferramenta de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) disponibilizada pela Coordenação de Educação Inclusiva (COEDIN) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para algumas escolas públicas do Distrito Federal (DF), e a implicação dessa tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem, de comunicação e de inclusão escolar de um estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e, como resultados, o estudo apontou para a necessidade de se investir na formação do professor que atua em SRM para o uso de Tecnologias Assistivas, em especial, para o uso específico do software GRID 2 e sinalizou para a necessidade de formação de professores das salas comuns (regulares) para utilização de Sistemas de Comunicação Alternativa na sua prática pedagógica com estudantes com autismo.

A quarta dissertação analisada foi da autora ALVES, Gisele Martins Sá, intitulada “GUIAMA: guia de usabilidade e acessibilidade para interface de aplicação móvel para autistas”, publicada em 2016, que, através da pesquisa exploratória e descritiva, teve por objetivo criar um guia para ajudar no desenvolvimento de aplicativos móveis adequados

para autistas. Como resultados foi estruturado um guia intitulado GUIAMA que trouxe como referência três aplicativos selecionados numa lista de 124 para nortear no desenvolvimento dos aplicativos móveis para autistas.

A quinta dissertação da autora RIBEIRO, Paula Ceccon, publicada em 2013, intitulada “DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UM JOGO EM DISPOSITIVO MÓVEL PARA ESTIMULAR A COMUNICAÇÃO COM AUTISMO”, teve como metodologia a pesquisa aplicada. Este estudo apresentou o desenvolvimento e avaliação de um jogo colaborativo multiusuário para interface tangível portátil. Os resultados indicaram que tanto o ambiente proporcionado pela tecnologia utilizada quanto as estratégias do jogo permitiram estimular nos usuários, em um ou outro grau, a comunicação através desse espaço de compartilhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada por meio da metodologia estado da arte foi possível perceber que a temática do uso da tecnologia móvel associada ao Transtorno do Espectro Autista, possui um número razoável de produções acadêmicas e as leituras realizadas das dissertações selecionadas, possibilitou uma visão ampla a respeito do tema, com a seleção de uma diversidade de referencial teórico que possibilitarão um aprofundamento na pesquisa acadêmica de mestrado da autora.

Foi possível perceber que a maioria é de cunho qualitativo e do tipo pesquisa aplicada, e trouxe o histórico e os conceitos sobre autismo, buscando através de metodologias inovadoras e diferenciadas novas ideias para serem aplicadas com crianças com TEA, uma vez que todos os artigos abordam a tecnologia como um instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem capaz de auxiliar a criança autista. Todas elas também trouxeram conceitos relacionados à tecnologia assistiva e à acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gisele Martins Sá. **GUIAMA**: guia de usabilidade e acessibilidade para interface de aplicações móveis para autistas. 28/10/2016. Mestrado Profissional em Engenharia de Software. Instituição de Ensino: Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife. Recife Biblioteca Depositária: cesar edu.

CANDIDO, Flávia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudantes com autismo em escola pública do Distrito Federal**. 31/03/2015. 238f. Mestrado em educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília. Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade. Ano XXIII. Nº 79. Agosto 2002.

LOPEZ, Marco Antonio Currais. **Recomendações para desenvolvimento de interfaces para aplicações em tablete com ênfase em crianças com autismo**. 10/06/2016. Mestrado em Informática. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.

Manual diagnóstico e estatístico de transtorno: DSM-5 / [American Psychiatric Association, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - . e . Porto Alegre: Artmed, 2014. xlv, 948 p.; 25 cm.

PRADI, Thiago. **Ferramenta Computacional para treinamento no reconhecimento e produção de expressões faciais por autistas**. 26/08/2016. 91f. Mestrado em Informática. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná. Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciência e Tecnologia (CT).

RIBEIRO, Paula Ceccon. **Desenvolvimento e avaliação de um jogo em dispositivos móveis para estimular a comunicação de crianças com autismo**. 01/08/2013. 92f. Mestrado em Informática. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Puc Rio.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA ANÁLISE A RESPEITO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Data de aceite: 05/07/2020

Aline Aparecida Nascimento Frazão

Mestranda do PPGEEB. E-mail: linoca.fraza@hotmail.com

Livia da Conceição Costa Zaqueu

Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente do PPGEEB. E-mail: conceicaozaqueu@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo levantar literatura e produção de conhecimento sobre a Tecnologia Assistiva para estudantes com Deficiência Visual, com base nos últimos seis anos, de 2013 a 2019 a partir de pesquisas envolvendo o ensino a partir da Tecnologia Assistiva. Escolheu-se tal recorte de maneira a dar uma visibilidade mais atual sobre o tema e verificar o que a produção pós-década de 1990, marco dos discursos sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola comum diz sobre o objeto em questão. A busca foi realizada a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foram selecionados 20 trabalhos dos 158 trabalhos pesquisados, em virtude de discutirem os aspectos

relacionados à formação de professores e o ensino e aprendizagem dos alunos através da Tecnologia Assistiva. Com este estudo, detectamos que a maior ênfase desses trabalhos recai na apresentação do significado e no desconhecimento dos professores com relação à Tecnologia Assistiva e percebe-se que a discussão sobre a introdução de novas metodologias de ensino através da Tecnologia Assistiva ainda é significativamente escassa, caracterizando um solo fértil para realização de novas pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva. Deficiência Visual. Estudantes. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Percebemos um discurso recente sobre a Educação Inclusiva que se tornou diretriz para a Educação Especial recentemente no Brasil. Até os anos iniciais da década de 2000, os encaminhamentos do governo federal para a inserção incondicional de estudantes público-alvo da Educação Especial em salas de aula, junto aos demais alunos, mantinham certa ambiguidade, como podemos ilustrar com o exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a educação deveria ser oferecida,

preferencialmente, na rede regular de ensino, mas se as condições do estudante não permitissem a sua integração nas classes comuns, poderiam ser criadas classes ou escolas especiais (BRASIL, 2018, p. 131).

A inclusão foi se fortalecendo no decorrer da década mencionada e, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador das diretrizes nacionais, elaborado por um grupo de trabalho composto por especialistas e pela equipe da, então, Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Educação Especial assume caráter complementar ou suplementar, e não mais substitutivo, ao ensino comum (BRASIL, 2007, p. 38). A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, no contexto escolar regular, é uma realidade no Brasil, mas para que ocorra uma inclusão que atenda as diferentes necessidades dos envolvidos é preciso participação ativa dos agentes da escola e conhecimento a respeito desse assunto. A falta de formação dos professores, salas com grande número de alunos e a ausência de materiais e de profissionais especializados são alguns dos entraves encontrados. (MENDES, 2014, p.23)

Levando em consideração o destaque do processo mundial de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, em escolas regulares, esse trabalho busca pelo estado da arte da produção acadêmica relacionada à Tecnologia Assistiva para estudantes com deficiência visual com a intenção de compreender concepções, direções e aspectos das pesquisas, bem como indicar, frente a tal compreensão, possibilidades para novas pesquisas que possibilitem o ingresso de novas metodologias de ensino através da Tecnologia Assistiva. A escolha pelo tema se faz pela verificação da necessidade de realizar estudos a respeito do processo de inclusão de estudantes com deficiência visual nas salas de aulas regulares, bem como de compreender como as produções em Tecnologia Assistiva estão possibilitando novas formas de inserção social e educacional aos estudantes com deficiência visual. O objetivo do trabalho é observar, analisar, destacar e revelar diversos enfoques da produção acadêmica, em dissertações de mestrado acadêmico e profissional, relacionados à Tecnologia Assistiva para estudantes com deficiência visual, no período de 2013 a 2019, através de busca realizada a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), para assim responder às seguintes questões: O que foi produzido no Brasil, em seis anos, em dissertações de mestrado a respeito do tema Tecnologia Assistiva para estudantes com Deficiência Visual? De forma a Tecnologia Assistiva pode ser incorporada como metodologia do ensino para estudantes com Deficiência Visual assim contribuindo com o processo de aprendizagem na sala de aula?

Esse recorte justifica-se por se reconhecer que as pessoas com necessidades educacionais específicas, sujeitos da Educação Especial, historicamente, estiveram à margem do acesso aos direitos sociais, em particular do direito à educação. Além disso, tal temática é alvo de nossos interesses em estudos e pesquisas, ressaltando-se a

incorporação de novas metodologias do ensino e formação de professores, consideradas elementos primordiais na implementação de políticas voltadas para a inclusão escolar.

Frente às considerações, discutimos e analisamos as diversas produções científicas sobre a Tecnologia Assistiva para estudantes com deficiência visual, reconhecendo as dificuldades existentes para a implementação da Tecnologia Assistiva e a necessidade de preparação dos docentes, esperamos trazer possíveis contribuições para que se desenvolvam outras pesquisas referentes a esta temática.

O estudante com deficiência visual e a tecnologia assistiva

O estudante com Deficiência Visual é um aluno que possui um comprometimento parcial (de 40 a 60%) ou total da visão. Não são deficientes visuais pessoas com doenças como miopia, astigmatismo ou hipermetropia, que podem ser corrigidas com o uso de lentes ou em cirurgias. (AMPUDIA, 2018, p 42). A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017, p. 56) caracterizou os diferentes graus de Deficiência Visual que podem ser classificados em baixa visão (leve, moderada ou profunda) que pode ser compensada com o uso de lentes de aumento, lupas, telescópios, com o auxílio de bengalas e de treinamentos de orientação; Próximo à cegueira que é quando a pessoa ainda é capaz de distinguir luz e sombra, mas já emprega o sistema braille para ler e escrever utiliza recursos de voz para acessar programas de computador, locomove-se com a bengala e precisa de treinamentos de orientação e de mobilidade e a cegueira que é quando não existe qualquer percepção de luz, o sistema braile, a bengala e os treinamentos de orientação e de mobilidade, nesse caso, são fundamentais.

A décima revisão da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10), considera-se baixa visão o valor da acuidade visual corrigido no olho de melhor visão sendo $< 0,3$ e $\geq 0,05$ ou seu o campo visual $< 20^\circ$ no olho de melhor visão com a melhor correção. (OMS, 2017, p.57). É importante salientar que três princípios e fundamentos são imprescindíveis no trabalho escolar com estudantes com Deficiência Visual o respeito às características perceptuais e de integração sensorial, a integração das ações na vida do aluno e o respeito ao nível de funcionamento visual. (MARQUES; MENDES, 2014, p. 21). O estudante com Deficiência Visual tem direito a usar materiais adaptados, como livros didáticos transcritos para o braille, soroban, a reglete e punção para escrever durante as aulas ou uso de máquina Perkins. (BRASIL, 2007, p. 49). A alfabetização em braille das crianças com cegueira total ou graus severos de Deficiência Visual é simultânea ao processo de alfabetização das demais crianças na escola, mas com o suporte essencial do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (AMPUDIA, 2018, p.67).

Para os alunos com deficiência visual é imprescindível o acréscimo das complementações curriculares específicas em que são propostos os acréscimos de áreas/ conteúdos denominados: Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, Escrita Cursiva, Soroban, Estimulação Visual (BRASIL, 2007, p. 43).

Vale lembrar que, de acordo com o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, o Estado tem o dever de oferecer apoio técnico e financeiro para que o atendimento especializado esteja presente em toda a rede pública de ensino. Mas cabem ao gestor da escola e às Secretarias de Educação a administração e o requerimento dos recursos para essa finalidade (BRASIL, 2008, p. 25). A Tecnologia Assistiva (TA) para estudantes com deficiência visual podem ser grandes aliadas na busca da superação de limitações. Cada pessoa deficiente possui uma condição da própria deficiência, e a partir dela a pessoa poderá se encaixar em algum método que o auxilie melhor. Podemos registrar inúmeras tentativas, em diferentes países, no sentido de encontrar um meio que proporcionasse às pessoas cegas condições de ler e escrever.

O mais conhecido e utilizado meio inserção no processo de leitura e escrita das pessoas cegas é o sistema Braille. O sistema Braille é um processo de escrita e leitura baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada. Pode-se fazer a representação tanto de letras, como algarismos e sinais de pontuação. Ele é utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, e a leitura é feita da esquerda para a direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo, pode-se fazer a representação do Braille para a língua portuguesa, a matemática, química, informática e musicografia (COSTA, 2009, p. 121).

Podemos dizer que o sistema Braille foi o primeiro avanço na vida dos cegos. A partir deste recurso houve um grande salto na educação e inclusão destas pessoas, mas por outro lado, restringiu a comunicação somente entre pessoas cegas, visto que na grande maioria dos casos, nem a família, nem os professores que o cego encontra ao decorrer da vida escolar, não sabem o Braille nem estão preparados para trabalhar com os recursos necessários para a comunicação escrita. A Tecnologia Assistiva (TA) é um termo novo, pouco usado, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão (BERSH; TONOLLI, 2015, p.55). Sasaki (2015, p.139) propôs o termo Tecnologia Assistiva, a palavra assistiva não existe, ainda, nos dicionários da língua portuguesa e significa alguma coisa “que assiste, ajuda, auxilia”.

Urge, portanto, que haja certa uniformidade na terminologia adotada, por exemplo, com referência à confecção/fabricação de ajudas técnicas e à prestação de serviços de intervenção tecnológica junto a pessoas com deficiência (SASSAKI, 2015, p.143).

A importância das classificações no âmbito da Tecnologia Assistiva se dá pela promoção da organização desta área de conhecimento e servirá ao estudo, pesquisa, desenvolvimento, promoção de políticas públicas, organização de serviços, catalogação e formação de banco de dados para identificação dos recursos mais apropriados ao atendimento de uma necessidade funcional do usuário final (BERSH, 2017, p. 24). Bersh (2017, p. 18) afirma que é fundamental usar o termo Tecnologia Assistiva no singular

e é incorreto usar o termo no plural, pois o termo está se referindo a um conjunto de equipamentos, serviços ou procedimentos devemos, para especificar, utilizar as expressões: recursos de Tecnologia Assistiva, serviços de Tecnologia Assistiva, procedimentos de Tecnologia Assistiva, respectivamente.

Assim surgem os recursos de Tecnologia Assistiva usados no desenvolvimento escolar de estudantes com Deficiência Visual, dessa forma o uso do computador complementa e auxilia os professores e é de suma importância, temos hoje alguns softwares que auxiliam as atividades escolares assim como alguns aplicativos de celulares que podem ser incorporados à sala de aula se utilizados como metodologia do ensino das diferentes disciplinas.

Os leitores de telas são recursos que vem facilitando também a vida dos deficientes visuais a exemplo do Jaws, Virtual Vision e NVDA, os deficientes visuais utilizam a tecnologia para síntese de voz, com eles realizam leituras de textos de diferentes naturezas (BORGES, 2017, p. 29). Alguns softwares tem se tornado elementares no ensino dos estudantes com Deficiência Visual como é o caso do Braille falado, do Mecdaisy, do Braille Fácil e do BrainPort (RINCKER, 2010, p. 3). Outros recursos de Tecnologia Assistiva também foram criados atualmente visando melhorar a qualidade de vida, inclusão social e educacional das pessoas com deficiência visual que são os Aplicativos para Android e iPhone como por exemplo, o Blindtoll, o Be my eyes, o Color ID, o Ibrailer notes, o Ubook e o CPqD alcance que são aplicativos com inúmeras funcionalidades e que posteriormente podem ser utilizados e incorporados como novas metodologias de ensino em diferentes áreas do conhecimento.

ESTADO DA ARTE DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A pesquisa do tipo Estado da Arte é caracterizada como de natureza documental-bibliográfica. Ferreira (2002, p. 45) caracteriza como uma pesquisa de caráter bibliográfico, que propõe mapear e discutir produções acadêmicas em algum campo de conhecimento, na tentativa de achar resposta sobre os aspectos e dimensões que vêm ganhando destaque em determinado período e lugar. Esse tipo de pesquisa também é reconhecido por utilizar procedimentos inventariantes e descritivos sobre um tema em estudo, por meio de análises de dissertações/teses, publicações em periódicos e/ou comunicações em anais de eventos.

As pesquisas do “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, por vezes, são motivadas por questionamentos do tipo: o que está sendo produzido em determinada área do conhecimento? Quais são os assuntos mais abordados? Qual assunto não vem ganhando destaque na produção acadêmica? Para responder tais questões é necessário,

além de buscar documentos relativos à área de interesse, responder e compreender o “quando”, “onde”, “quem”, “o que” e “como” da produção acadêmica. As pesquisas do estado da arte auxiliam na compreensão da produção acadêmica e podem contribuir para indicar caminhos para mudanças e inovações na prática, ou então, contribuições para pesquisas futuras.

Na realização deste trabalho, inicialmente, ocorreu uma procura por dissertações e teses no banco de teses da Capes. Foram encontrados 158 documentos relacionados ao tema e por existir a intenção de localizar mais produções e, assim, realizar um trabalho mais fiel ao registro do estado da arte da área de interesse, utilizou-se uma ferramenta de busca frequentemente empregada, o Google Acadêmico, sendo as dissertações e teses buscadas nas cem primeiras páginas. Em síntese, foram realizadas as seguintes etapas que constituíram o caminho metodológico:

- Leitura dos títulos e resumos dos artigos publicados na plataforma CAPES nos últimos cinco anos, identificando os trabalhos referentes a temática;
- Consulta e seleção dos trabalhos sobre a Tecnologia Assistiva para Deficientes Visuais, nos anos de 2013 a 2019, por meio da identificação dessas temáticas nos títulos, objetivos, resumo e/ou palavras-chave;
- Leitura na íntegra dos trabalhos selecionados;
- Análise dos dados por meio da técnica da análise de conteúdo, organizando e sistematizando os achados da pesquisa. A seleção dos trabalhos foi feita a partir de três critérios: o primeiro foi pelo título, o segundo palavras-chave e o terceiro por meio da leitura dos resumos. Depois dessa seleção, como mencionado, foi realizada a leitura na íntegra dos trabalhos, identificando os autores, as universidades, a abordagem teórica utilizada para a produção dos trabalhos, os sujeitos de pesquisa, os objetivos e principais resultados.

Em um primeiro momento foram agrupadas as pesquisas por dissertações e teses de acordo com a temática sobre Tecnologia Assistiva para estudantes com Deficiência Visual, em busca de averiguar a definição do Termo Tecnologia Assistiva, como está sendo trabalhada no campo da educação como forma de inclusão de alunos com deficiência visual e como estas estão sendo utilizadas como metodologia do ensino, como se observa no quadro que seguirá abaixo. Foram agrupadas 10 dissertações e teses, que mais se aproximavam a este objetivo proposto, realizou-se a organização e categorização dos mesmos.

Título e Ano	Autor(es) e Instituição	Objetivo	Principais Resultados	Palavras-chave
<p>Tecnologia Assistiva para alunos com Baixa Visão nas escolas estaduais de São Luís: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional.</p> <p>(2015)</p>	<p>Elayne Crystyna Pereira Borges Gomes</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO</p>	<p>A presente pesquisa tem por objetivo investigar como a Tecnologia Assistiva está sendo utilizada pelos professores no atendimento educacional de alunos com baixa visão na classe comum e na sala de recurso multifuncional nas escolas estaduais de São Luís.</p>	<p>Os resultados dessa análise revelaram que os participantes possuem pouco entendimento do conceito de Tecnologia Assistiva e utilizam a fonte ampliada como principal recurso para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão. As dificuldades encontradas pelos entrevistados na utilização da Tecnologia Assistiva no processo de ensino-aprendizagem de alunos com baixa visão incluem a falta de recursos; suporte; falta de tempo; falta de formação adequada dos professores, entre outras.</p>	<p>Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Baixa visão.</p>
<p>Educação inclusiva: tecnologias assistivas como apoio à humanização de relações de ensino-aprendizagem com crianças deficientes - leitura de uma escola pública de Uberaba (MG)</p> <p>(2016)</p>	<p>Aparecida Rosário Oliveira Silva</p> <p>INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECN. D O TRIÂNGULO MINEIRO</p>	<p>O objetivo principal da pesquisa é verificar o teor de contribuição das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para melhorar a aprendizagem, tendo em vista possibilitar a ressignificação das práticas pedagógicas e o papel do professor.</p>	<p>Observou-se as contribuições para uma flexibilização dos espaços e tempos da aprendizagem, com melhoria e aprofundamentos de conhecimento, de alunos e professores, diversificando, ampliando e atualizando, assim, novas possibilidades pedagógicas do aprender e ensinar a partir da mediação com tais ferramentas, no campo virtual.</p>	<p>Tecnologia Assistiva. Educação. Inclusão. Ensino</p>
<p>O Acesso midiático dos deficientes visuais na era das Tecnologias digitais</p> <p>(2016)</p>	<p>Valdeci Ribeiro da Gama</p> <p>UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI</p>	<p>Investigar e refletir a relação existente entre as tecnologias audiovisuais e o deficiente visual, bem como as possíveis transformações e mudanças decorrentes do despontar das tecnologias digitais contemporâneas destinadas ao deficiente visual.</p>	<p>Os resultados alcançados a partir desse arcabouço demonstraram os avanços e ganhos tecnológicos que possibilitam ao deficiente visual participar de forma igualitária em um mundo midiático e digital. A pesquisa identificou ainda, as mudanças, transformações, sociabilidade e interatividade midiática ocorridas com o surgimento da cultura tecnológica digital com diferentes ferramentas disponível para o acesso do deficiente visual.</p>	<p>Audiovisual. Deficiente visual. Tecnologia digital. Mediações digitais.</p>

<p>Análise da Inclusão das crianças cegas na educação regular: Um olhar para a Tecnologia Assistiva (2016)</p>	<p>Paulo Fernando Kuss UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ</p>	<p>Identificar formas de como as tecnologias assistivas auxiliam o aluno deficiente visual em seu processo de inclusão no ensino regular.</p>	<p>Com este estudo, detectamos que alguns desses obstáculos: entender conceitos abstratos (como cores), a forma de utilização da máquina de escrever Braille, materiais sem adaptação ou transcrição. Embora exista todo um conjunto de políticas e dispositivos que são pensados em favorecer o processo de inclusão, existe uma rede de falhas que vão desde a aplicação de políticas públicas de inclusão, falhas na gestão de recursos inclusivos, falta de capacitação docente e a falta de disponibilidade de aceitar desafios.</p>	<p>Deficiência Visual; Alunos Cegos. Inclusão Escolar. Ensino Regular. Tecnologia Assistiva.</p>
<p>Tecnologia Assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino (2013)</p>	<p>Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU)</p>	<p>Investigar o conhecimento de professores da rede municipal e estadual quanto à Tecnologia Assistiva (TA), considerando: (1) concepção e atitudes do professor em relação à TA e à inclusão da pessoa com deficiência, (2) quais recursos estão disponíveis ou faltam nas escolas onde estes atuam, (3) se os professores conhecem e/ou sabem manusear tais recursos, (4) se conhecem e/ou sabem manusear os softwares especiais apresentados na pesquisa.</p>	<p>Os resultados da pesquisa apontaram para a carência da TA nas escolas e para a falta de conhecimento do educador em relação aos recursos. Dos professores participantes, 92% acreditam que a TA é importante no processo de inclusão; 99% apontaram a necessidade de formação continuada sobre o tema para que possam atuar nesta nova perspectiva; e, 96% indicaram o apoio de equipe multidisciplinar aos professores do ensino comum.</p>	<p>Tecnologia Assistiva. Inclusão. Formação de Professores</p>

<p>O impacto dos Recursos de Tecnologia Assistiva na Educação e Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual (2015)</p>	<p>Ricardo Augusto Lins do Nascimento UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS</p>	<p>Investigar o impacto da tecnologia assistiva na educação e inclusão de pessoas com deficiência visual. Os objetivos específicos foram: identificar os recursos de tecnologia assistiva utilizados pelas pessoas com deficiência visual e a funcionalidade dos mesmos; analisar as vantagens e desvantagens dos recursos mais utilizados; elaborar estratégias de adaptação/ adequação em conjunto com os usuários.</p>	<p>Os resultados indicam que os recursos mais utilizados pelos entrevistados foram: o Dosvox, sistema computacional funcional que centraliza aplicativos, desprezando as características visuais dos sistemas; o leitor de tela NVDA foi o mais recomendado por ser gratuito e por estar em constante desenvolvimento. Foram identificadas funcionalidades, vantagens e desvantagens de outros recursos, incluindo sugestões de melhoria, principalmente em relação ao MecDaisy.</p>	<p>Deficiência visual; Tecnologia Assistiva; Inclusão Escolar.</p>
<p>Inovações na Tecnologia Assistiva (2017)</p>	<p>Leonardo Dantas Rebouças da Silva UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE</p>	<p>O objetivo deste projeto foi desenvolver Tecnologias Assistivas que aumentassem as capacidades funcionais, melhorassem a qualidade de vida e promovessem inclusão social de pessoas com alguma deficiência.</p>	<p>Ao final obteve-se recursos que serão destinados de forma direta para a população e que servirão de matéria prima para a produção científica futura.</p>	<p>Tecnologia Assistiva, Ajudas técnicas, Dispositivos, inovação tecnológica, deficientes físicos</p>

<p>Ensino de ciências em uma perspectiva inclusiva: utilização de tecnologia assistiva com alunos com deficiência visual</p> <p>(2014)</p>	<p>Tatiane Santos Silva</p> <p>FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE</p>	<p>Investigar as condições de aprendizagem que estão sendo oferecidas para alunos com deficiência visual na disciplina Ciências em uma escola considerada como referência na inclusão de alunos cegos e com baixa visão na cidade de Aracaju-SE. E descobrir qual o posicionamento de alunos cegos e seus professores de Ciências a respeito da utilização de recursos didáticos táteis e auditivos no ensino de Ciências na escola pesquisada.</p>	<p>Pode-se perceber com esta pesquisa, a partir das falas dos participantes, que as condições de aprendizagem da disciplina Ciências, dos alunos com deficiência visual incluídos nesta escola, estão caminhando sobre o fio da navalha. Pois, de um lado encontram-se as professoras entrevistadas, que não possuem qualquer formação inicial ou continuada a respeito da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Do outro lado, os alunos com deficiência visual, que se limitam a “ouvir” as aulas de ciências, pois não são utilizadas tecnologias assistivas que proporcionem o acesso a elementos estritamente visuais no ensino de ciências.</p>	<p>Recursos didáticos;deficiência visual;ensino de ciências</p>
<p>O Papel do Instrutor mediador e o impacto da Tecnologia Assistiva frente a inclusão de alunos com surdocegueira</p> <p>(2015)</p>	<p>Carolina Guerreiro Leme</p> <p>UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ</p>	<p>Compreender o papel do instrutor mediador e o impacto da Tecnologia Assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira no espaço de ensino regular.</p>	<p>Percebe-se a relevância da formação dos professores na ação, no contato com o aluno surdocego e o instrutor mediador, bem como o entendimento da Tecnologia Assistiva como elemento chave para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>Educação Inclusiva. Surdocegueira. Formação Docente. Instrutor</p>
<p>Para todos verem por palavras: Elaboração de Tecnologia Assistiva e Banco de dados de objetos digitais de audiodescrição segundo o princípio do desenho universal (BOCA-REP)</p> <p>(2017)</p>	<p>Emerson Brandão da Silva</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS</p>	<p>Desenvolver tecnologia digital e social para difundir, de forma gratuita, a prática da utilização dos conceitos e princípios do desenho universal, cujos produtos devem ser acessíveis a todas as pessoas, com deficiência ou não.</p>	<p>A dissertação propôs, por meio de redes colaborativas elaborar um protótipo de banco de dados de produção e colaboração de audiodescrição, multiplicar essa capacidade de produção por meio de processos e matéria pedagógicos e disponibilizar gratuitamente os conteúdos produzidos em um banco de dados por meio de um portal (BOCA-web) e de um App para Smartphones(BOCA-app).</p>	<p>Desenho universal;Tecnologia assistiva;Deficiência visual.</p>

<p>O uso de tecnologia assistiva para a inclusão do aluno com deficiência visual: um estudo de caso no município de queimados</p> <p>(2015)</p>	<p>Angélica Ferreira Beta Monteiro</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE</p>	<p>Analisar as políticas e os processos de inclusão dirigidos aos alunos cegos e com baixa visão no município de Queimados, tendo como referenciais fundamentais o uso dos recursos de tecnologia assistiva e a formação do professor.</p>	<p>Os resultados obtidos nos apontaram que apenas garantir a presença da pessoa com deficiência no espaço escolar não significa participação efetiva, é preciso mudar conceitos e atitudes no que se refere ao atendimento às necessidades dos alunos. Neste sentido, elaboramos o curso “Saberes e Práticas sobre a Deficiência Visual”, que será o produto final do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão.</p>	<p>Inclusão, Deficiência Visual, Tecnologia Assistiva Formação Continuada de Professores</p>
<p>As Tecnologias Assistivas na Inclusão de Alunos com Deficiência Visual e Baixa Visão no Ensino Fundamental</p> <p>(2016)</p>	<p>Ginez Garcia</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO</p>	<p>Compreender a utilização dos produtos de tecnologia assistiva nas práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos multifuncionais do ensino fundamental de alunos com deficiência visual e baixa visão do município de Itapevi, São Paulo.</p>	<p>Os resultados indicaram que o produtos de tecnologia assistiva, fornecidos pelo poder público, mais utilizado nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência visual e baixa visão foram os programas de computador leitores de tela (Dos Vox e NVDA) e dentre os confeccionados artesanalmente pelos professores foi o alfabeto braile. É importante ressaltar que mais da metade das respostas mostrou que há recursos de tecnologia assistiva suficientes nas salas de recurso multifuncionais. Contraditoriamente, os professores relataram como dificuldade à falta de recursos sofisticados e o treinamento para a utilização apropriada dos mesmos.</p>	<p>Tecnologia Assistiva;Deficiência Visual;Baixa Visão;Educação Inclusiva;Atendimento Educacional Especializado;Salas de Recursos Multifuncionais</p>
<p>Tecnologia Assistiva para o ensino da matemática aos alunos cegos: o caso do centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual</p> <p>(2013)</p>	<p>Renata Beatriz De Souza Prado</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE</p>	<p>Compreender os limites e as possibilidades das Tecnologias Assistivas no processo de ensino da Matemática para alunos com cegueira tendo como campo empírico o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) do Estado de Sergipe.</p>	<p>Os resultados demonstram até que ponto as Tecnologias Assistivas auxiliam no ensino da Matemática em alunos cegos do CAP, evidenciando que as TA's adotadas na Estimulação Precoce e Alfabetização Braille colaboram no desenvolvimento e na formação dos conhecimentos matemáticos dos alunos. No entanto, as Tecnologias Assistivas adotadas no Soroban e Informática ficam a desejar, principalmente para os conteúdos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e até o Ensino Médio.</p>	<p>Deficiência Visual. Ensino de Matemática. Tecnologias Assistivas.</p>

<p>O uso da tecnologia educacional e da tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência no município de Corumbá (MS)</p> <p>(2017)</p>	<p>Ana Paula Neves Rodrigues</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL</p>	<p>O objetivo geral da pesquisa foi investigar e analisar o uso da tecnologia educacional e da tecnologia assistiva (TA) na escolarização de estudantes com deficiência no município de Corumbá (MS).</p>	<p>Os resultados evidenciaram como o município de Corumbá vem se organizando quanto ao uso da tecnologia educacional e da tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência. Revelaram-se alguns avanços alcançados e apontaram-se dificuldades ainda existentes. Concluiu-se que há necessidade de maior investimento na formação continuada dos docentes das escolas municipais de Corumbá quanto ao uso de recursos de tecnologia assistiva e de tecnologia educacional, bem como da ampliação da disponibilidade desses recursos por parte do poder público municipal para o atendimento dos estudantes com e sem deficiência.</p>	<p>tecnologia educacional; tecnologia assistiva, sala de recursos multifuncionais; acessibilidade; inclusão</p>
<p>Tecnologia Assistiva e inclusão educacional de alunos com deficiência visual no ensino superior: A atuação do núcleo de acessibilidade da UFMA</p> <p>(2018)</p>	<p>Andreia Fonseca Teixeira</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO</p>	<p>O presente estudo teve como objetivo investigar como o Núcleo de Acessibilidade da UFMA (NUACE-UFMA) operacionaliza o uso de Tecnologia Assistiva em relação à inclusão de pessoas com deficiência visual</p>	<p>Constatou-se um grande esforço do Núcleo de Acessibilidade em atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual, inclusive com a disponibilização de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para esse público. Entretanto, alguns fatores dificultam uma melhor atuação do NUACE no atendimento desses alunos, tais como: a carência de equipamentos de Tecnologia Assistiva, espaço físico inadequado e a insuficiência do quadro de profissionais especializados. Ainda assim, os resultados permitiram concluir que o Núcleo de Acessibilidade da UFMA, através da oferta de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva e outros serviços de apoio, é fundamental para a promoção da inclusão educacional do aluno com deficiência visual na educação superior.</p>	<p>Tecnologia Assistiva. Inclusão educacional. Deficiência visual. Educação Superior. Núcleo de Acessibilidade.</p>

Quadro 1 – Principais informações das produções selecionadas no Portal de Periódicos – Capes
 Fonte: Organização pela autora a partir de dados disponíveis em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. (2020).

Esse processo foi orientado pela leitura dos resumos, pela identificação dos objetivos apresentados, pelos resultados da pesquisa e pelas palavras chave. Observamos que em algumas produções referidas acima apontam que ainda há pouco entendimento sobre o termo Tecnologia Assistiva, desconhecimento da Tecnologia Assistiva, a carência de recursos de Tecnologia Assistiva e a falta de capacitação docente, assim como a escassez o uso da Tecnologia Assistiva como metodologia do ensino nas diferentes áreas

do conhecimento, no qual encontramos algumas aproximações, no entanto, nenhuma pesquisa relacionada a essa temática específica. Com isso percebe-se que estudos e pesquisas nessa área ainda são escassos. Tal escassez pode ser atribuída ao fato de que o termo Tecnologia Assistiva é um termo novo recente e ainda pouco usado nas pesquisas. Bersh (2017, p. 18) afirma que é fundamental usar o termo Tecnologia Assistiva no singular e é incorreto usar o termo no plural, pois o termo está se referindo a um conjunto de equipamentos, serviços ou procedimentos devemos, para especificar, utilizar as expressões: recursos de Tecnologia Assistiva, serviços de Tecnologia Assistiva, procedimentos de Tecnologia Assistiva, respectivamente.

Como resultado do levantamento das produções acadêmicas relacionadas à temática, elaboramos dois gráficos. O primeiro gráfico demonstra que uma pequena parte das pesquisas utiliza o termo Tecnologia Assistiva para se referir a gama de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva que podem auxiliar os estudantes com deficiência visual e que grande parte utiliza ainda o termo tecnologias da informação, esse resultado pode ser atribuído ao fato de o termo Tecnologia Assistiva ser um termo novo, pouco utilizado e com poucas pesquisas, como observamos no gráfico abaixo.

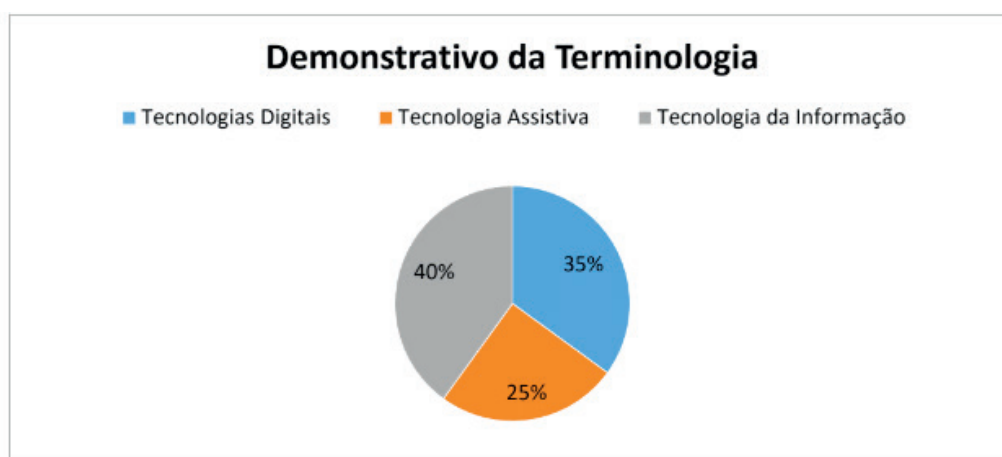


Gráfico 1 - Demonstrativo da Terminologia

Fonte: Dados da Pesquisadora (2020).

Em um segundo momento foram agrupadas algumas pesquisas sobre a Tecnologia Assistiva ligadas a outras especificidades de estudantes com deficiência assim como outras questões e áreas de estudo. Diante disso selecionamos 10 pesquisas que mais se aproximavam com a referida temática, em que foram evidenciadas a terminologia como Tecnologias Assistivas, assim como a intenção de promover aprendizagem por meio da Tecnologia Assistiva para estudantes com necessidades educacionais específicas, mas em nenhum deles se refere à Tecnologia Assistiva como metodologia do ensino, que é forte indício de que é possível realizar outras pesquisas que poderão indicar se a introdução de novas metodologias do ensino por meio da Tecnologia Assistiva podem colaborar com a

aprendizagem de estudantes com deficiência visual, ou ainda se é possível ou não utilizar a Tecnologia Assistiva como ferramenta de ensino e aprendizagem, como os professores devem utilizar essas ferramentas em sala de aula e como promover a inclusão e autonomia dos estudantes.

Título e Ano	Autor(es) e Instituição	Objetivo	Principais Resultados	Palavras-chave
<p>Tecnologia assistiva na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis para pessoas com deficiência visual: estudo de validação</p> <p>(2016)</p>	<p>Giselly Oseni Laurentino Barbosa</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</p>	<p>Objetivou-se validar a tecnologia assistiva DST – para prevenir é preciso conhecer para pessoas com deficiência visual.</p>	<p>O processo de validação da tecnologia concluiu o percurso metodológico, e ela está validada. A TA apresenta coerência com os objetivos a que se propõe; respeita a acessibilidade de pessoas com deficiência visual; proporciona a compreensão da informação através de linguagem clara; possui estratégia de apresentação atrativa e coerente; e é capaz de desenvolver autonomia.</p>	<p>Doenças Sexualmente Transmissíveis; Equipamentos de autoajuda; Pessoas com deficiência visual; Promoção da saúde.</p>
<p>Tecnologia Assistiva e práticas de letramento no atendimento educacional especializado</p> <p>(2015)</p>	<p>Wanessa Ferreira Borges</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS</p>	<p>Compreender como vem se caracterizando as concepções e práticas, segundo relatos dos professores, quanto à Tecnologia Assistiva na promoção do acesso ao letramento dos alunos com deficiência no âmbito das salas de recursos multifuncionais e do centro de atendimento educacional especializado.</p>	<p>Os resultados demonstram que os recursos e serviços de tecnologia assistiva geralmente não têm sido usados e disponibilizados para fornecer acesso às práticas de leitura e escrita no âmbito do atendimento educacional especializado, e que existe uma formação ineficiente ao atendimento quanto aos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva que possibilitam acesso às práticas de leitura e escrita. Constatase ainda que as práticas relatadas pelas professoras se aproximam mais de uma perspectiva de estratégia e recursos lúdicos, do que daquilo que se configura hoje como Tecnologia Assistiva.</p>	<p>Tecnologia Assistiva; Letramento; Atendimento Educacional Especializado.</p>

<p>Introdução de recursos da tecnologia assistiva em ambiente computacional no trabalho com alunos com paralisia cerebral</p> <p>(2013)</p>	<p>Luciana Lopes Damasceno</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA</p>	<p>Investigar o processo de introdução dos recursos da Tecnologia Assistiva no ambiente computacional para aluno com paralisia cerebral, buscando analisar os primeiros passos, as primeiras decisões, os conhecimentos e procedimentos necessários para esse início de uso da Tecnologia Assistiva com esses alunos.</p>	<p>Como resultado do estudo, foi percebida a importância do trabalho interdisciplinar, envolvendo a atuação de profissionais de diferentes áreas, numa avaliação cuidadosa quanto a questões posturais, adaptações de mobiliário e uso de órtese, além de adaptações de hardware e software especiais de acessibilidade.</p>	<p>Tecnologia Assistiva. Paralisia cerebral. Ambiente Computacional</p>
<p>Tradutor para língua brasileira de sinais: proposta de tecnologia assistiva para surdos como apoio ao aprendizado da língua portuguesa escrita</p> <p>(2016)</p>	<p>Ronaldo Fernandes Dos Santos</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE</p>	<p>O objetivo deste trabalho foi desenvolver e verificar de que maneira uma Tecnologia Assistiva poderá contribuir no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos.</p>	<p>Foi possível constatar um acréscimo significativo no número de vocabulários aprendidos sobre a temática escolhida. Assim, é possível dizer que uma Tecnologia Assistiva é capaz de contribuir para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos.</p>	<p>Tecnologia Assistiva; Surdos; Ensino e Aprendizagem; LIBRAS</p>
<p>Desenho universal e tecnologia assistiva: implementação de atividades pedagógicas para aluna com paralisia cerebral em classe comum</p> <p>(2017)</p>	<p>Rita De Cassia Gomes De Oliveira Almeida</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS</p>	<p>Analisar a implementação de recursos de TA para uma aluna com paralisia cerebral na classe comum e seu uso em caráter universal.</p>	<p>Os resultados apontaram que os recursos de TA, nos moldes do desenho universal foram utilizados na classe comum e que, na opinião da professora e da agente educacional contribuíram para maior dinâmica na sala de aula e aprendizado para todos os alunos. Mas, vale ressaltar que para algumas atividades, principalmente as que envolviam leitura e escrita houve a necessidade de implementar recurso de TA específico para aluna com PC.</p>	<p>Educação Especial ;Desenho Universal; Tecnologia Assistiva; Paralisia Cerebral.</p>

<p>O atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência auditiva/surdez: o uso das tecnologias assistivas</p> <p>(2017)</p>	<p>Franciele Cristina Da Silva</p> <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</p>	<p>Compreender como ocorre o uso das Tecnologias Assistivas no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência auditiva/surdez na rede pública de ensino estadual e municipal de Campo Grande/MS.</p>	<p>Como resultados, aponta-se que o uso da tecnologia assistiva contribui para a educação das pessoas com deficiência auditiva/surdez, entretanto, há ainda a necessidade de investimentos por parte dos órgãos governamentais na formação dos professores para que utilizem os recursos de Tecnologia Assistiva disponibilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais.</p>	<p>Inclusão; Deficiência Auditiva/ Surdez; Tecnologia Assistiva</p>
<p>Recursos de tecnologia assistiva digital para pessoas com deficiência sensorial: uma análise na perspectiva educacional</p> <p>(2016)</p>	<p>Camila Dias De Oliveira</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS</p>	<p>Identificar e caracterizar o papel e o uso de recursos de Tecnologia Assistiva Digital na educação de pessoas com deficiência sensorial.</p>	<p>Em relação aos resultados, podemos destacar alguns pontos: ainda que o tema foco desta investigação seja de grande importância para a educação de pessoas com deficiência, poucos são os estudos científicos que abordam esta temática; a maioria (91,30% - 21) das instituições especializadas nas deficiências visual ou auditiva utiliza recursos de Tecnologia Assistiva em suas atividades educacionais; o número de Tecnologias Assistivas Digitais que podem ser utilizadas na educação de pessoas com deficiência visual é muito maior se comparado à deficiência auditiva.</p>	<p>Tecnologia Assistiva Digital, deficiência visual, deficiência auditiva, educação.</p>
<p>Validação de tecnologia assistiva para a deficiente visual: utilização do preservativo feminino.</p> <p>(2013)</p>	<p>Luana Duarte Wanderley</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</p>	<p>Objetivou-se validar a TA Construir para aprender a usar o preservativo feminino para mulheres deficientes visuais por meio do acesso a distância.</p>	<p>Conclui-se que o instrumento foi validado e tornou-se capaz de avaliar com precisão a TA. Esta, por sua vez, foi validada por dois tipos de especialistas e está adequada quanto aos objetivos, estrutura/apresentação e relevância. Acredita-se que a TA é um instrumento de promoção da saúde, válido e de baixo custo, que poderá auxiliar mulheres com deficiência visual a utilizar o preservativo feminino e, assim, evitar uma gravidez não desejada e o contágio com doenças sexualmente transmissíveis.</p>	<p>Pessoas com Deficiência Visual; Tecnologia; Saúde Sexual e Reprodutiva; Promoção da Saúde</p>

<p>Tecnologia assistiva: identificação de modelos e proposição de um método de implementação de recursos</p> <p>(2013)</p>	<p>Ana Cristina De Jesus Alves</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS</p>	<p>O objetivo desse estudo foi identificar e disponibilizar uma forma de implementação de recursos de tecnologia assistiva para uso no Brasil.</p>	<p>Os resultados mostraram que dentre 29 artigos selecionados, 17 modelos conceituais utilizados na área de T.A. foram encontrados, destes, 14 eram específicos de T.A.</p>	<p>Terapia ocupacional; Tecnologia assistiva</p>
<p>O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas como Tecnologia Assistiva na construção do conhecimento dos alunos com deficiência visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais</p> <p>(2015)</p>	<p>Jesse Pessoa da Silva</p> <p>UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA</p>	<p>Investigar a contribuição trazida pelo uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas como tecnologia assistiva na construção do conhecimento dos alunos com deficiência visual que frequentam a sala de recursos multifuncionais.</p> <p>ares de Oliveira.</p>	<p>Os resultados constataram que as duas instituições de ensino pesquisadas ainda estão construindo seu fazer pedagógico em relação ao uso e apropriação das tecnologias de informação e comunicação quando utilizadas na sala de recurso multifuncional como tecnologia assistiva. E que este caminho é pautado por dúvidas, incertezas e inquietações, trazendo novos desafios e perspectivas de mudança na compreensão dos processos de ensinar e aprender, mediados pelo uso das tecnologias de comunicação e informação especificamente à tecnologia assistiva.</p>	<p>Educação Especial , Deficiente Visual, Sala de Recursos Multifuncionais, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Tecnologia Assistiva</p>

Quadro 2 – Principais informações das produções selecionadas no Portal de Periódicos – Capes

Fonte: Organização pela autora a partir de dados disponíveis em: <http://www.periodicos.capes.gov.br> (2020).

As produções acima retratam a Tecnologia Assistiva em outras áreas de conhecimento assim como na educação especial de uma forma ampla não se referindo a Deficiência Visual especificamente. Evidenciamos a presença da Tecnologia Assistiva para pessoas com deficiência visual ligada a saúde em alguns trabalhos e achamos interessante também agrupar um deles no quadro acima. Dos trabalhos pesquisados ainda observamos que várias pesquisas relacionadas à Tecnologia Assistiva envolvem outras áreas do conhecimento como saúde, engenharia, matemática, química entre outras, assim como, envolvem outros tipos de patologias dentro do campo da educação especial, como deficiência auditiva, paralisia cerebral e ainda o atendimento educacional especializado, entretanto, constatamos que dentre as patologias pesquisadas a deficiência visual possui uma quantidade considerável de publicações em relação à deficiência auditiva em se tratando de Tecnologia Assistiva, assim como se comparadas com outros tipos de deficiência, como observamos no gráfico abaixo.

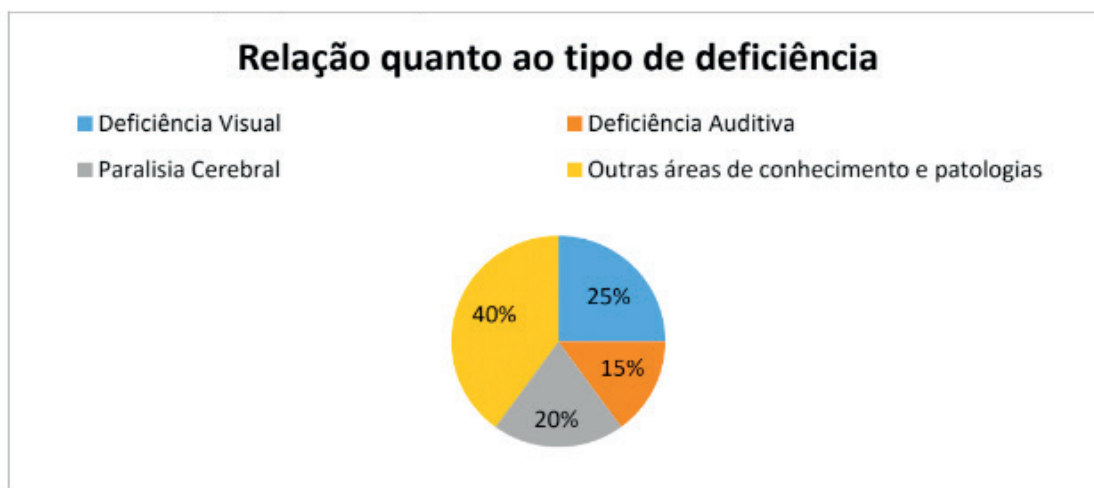


Gráfico 2 - Relação quanto ao tipo de deficiência

Fonte: Dados da Pesquisadora (2020).

Cada resumo foi analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra considerou-se difícil ler somente o resumo e fazer a análise somente a partir dele. Assim, constatamos que esse ramo do conhecimento é frutífero e que existe a necessidade de novas pesquisas relacionadas ao mesmo, pois a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na Educação Básica regular é uma realidade, que tende a crescer. É adequado que todos os envolvidos no processo de inclusão estejam preparados para melhor atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual. O levantamento aponta ainda para a incidência dos termos Tecnologias Assistivas, Tecnologias Digitais, Recursos Acessíveis, dentre outros termos que se enquadram como sendo Tecnologia Assistiva, assim como a Tecnologia Assistiva na produção de outras áreas do conhecimento que não estão relacionadas à educação.

Sabemos que a falta de acessibilidade dificulta o convívio, e chega até a impossibilitar a convivência social, aumentando o nível de exclusão. E é a partir desses problemas e da própria conscientização de diversas pessoas que podemos dizer que a acessibilidade junto com as tecnologias facilitam e derrubam as barreiras que as pessoas deficientes possuem. Hoje, não só o deficiente visual, mas qualquer pessoa que tenha alguma deficiência possui mais chances de ter uma vida normal, concorrer a uma vaga no mercado de trabalho ou em escolas e tudo isto pelos recursos que o mundo e suas novas tecnologias oferecem. A escola deve ser o fio condutor desse processo durante as formações continuadas e pedagógicas, para que os alunos com necessidades especiais venham desfrutar de uma aprendizagem de qualidade no âmbito educacional.

A ampliação da formação do professor se faz necessária, com a finalidade de proporcionar o atendimento dos alunos com Deficiência Visual e baixa visão, a fim de ampliar suas potencialidades e enriquecer suas práticas pedagógicas. O atendimento educacional ofertado aos estudantes com Deficiência Visual tem tido grandes avanços, entretanto os serviços educacionais ainda se encontram distantes de promover a real

inclusão do aluno Deficiente Visual com qualidade e equidade. É urgente o fortalecimento de políticas públicas consistentes e sistemáticas que favoreçam uma maior agilidade e eficácia no processo de apropriação e uso da Tecnologia Assistiva, assim como produção tanto de recursos, serviços e conhecimento e a disseminação necessária para a inclusão escolar de alunos com deficiência, favorecedora de práticas educacionais e escolares mais inclusivas e compatíveis com as necessidades da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas denominadas Estado da Arte surgem para auxiliar no levantamento de dados de pesquisas principalmente na área da educação, pois possibilita não somente uma amostragem geral de uma determinada temática, mas situá-la em determinado contexto. Cada resumo foi e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra considerou-se difícil ler somente o resumo e fazer a análise somente a partir dele. A revisão bibliográfica procurou levantar produções que relacionassem a Tecnologia Assistiva para estudantes com Deficiência Visual, verificando os principais objetivos, metodologias e resultados.

Quanto à deficiência pesquisada, o levantamento, de forma geral, indica maior quantidade de produções em torno do público-alvo da educação especial em si e discussões em torno da inclusão, no entanto, constatamos que a deficiência visual possui uma quantidade considerável de publicações em relação a deficiência auditiva em se tratando de Tecnologia Assistiva. O levantamento aponta ainda para a incidência dos termos Tecnologias Assistivas, tecnologias digitais, recursos acessíveis, dentre outros termos que se enquadram como sendo Tecnologia Assistiva, assim como a Tecnologia Assistiva na produção de outras áreas do conhecimento que não estão relacionadas à educação.

Ficou evidente a ausência de materiais adaptados nas aulas para o ensino de alunos com deficiência visual, pouca articulação entre os professores da sala comum com o serviço de atendimento educacional especializado, pouca discussão sobre a cegueira no espaço escolar e a presença de atividades aleatórias sem a real inclusão de quanto ouvimos falar atualmente. O aluno cego, por não ter acesso aos recursos e à mediação verbal adequada, não se apropria dos conhecimentos em igualdade. Apesar de se discutir tanto sobre uma escola para todos, parece ainda não existir na organização da escola e dos que nela atuam, articulação coletiva tanto prática quanto teórica para se pensar a educação comum com a educação do aluno especial.

Dessa maneira, findamos esse artigo do estado da arte da Tecnologia Assistiva para estudantes com Deficiência Visual, com a certeza de que esse ramo do conhecimento é frutífero e que existe a necessidade de novas pesquisas relacionadas ao mesmo, pois a

inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na Educação Básica regular é uma realidade, que tende a crescer. É adequado que todos os envolvidos no processo de inclusão estejam preparados para melhor atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual.

Assim, esta pesquisa evidencia um campo escasso em Tecnologia Assistiva tanto da definição do termo, como conhecimento e aplicabilidade metodológica na escola com estudantes com deficiência visual, é preciso disseminar o conhecimento sobre a Tecnologia Assistiva para estudantes com deficiência visual de forma que tanto alunos como professores se beneficiem dela no ensino e na aprendizagem com a incorporação de novas metodologias de ensino que poderão contribuir para a construção de uma escola inclusiva em que todos sejam contemplados em igualdade de acesso ao currículo.

REFERÊNCIAS

AMPUDIA, Ricardo. O que é Deficiência Visual. Revista Nova Escola 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/270/deficiencia-visual-inclusao>. Acesso em: 31 de agosto de 2018.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Cortez, 2017.

BERSCH, Rita; SARTORETTO, Maria Lúcia. **Tecnologia e Educação**. 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

BERSH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao Conceito de Tecnologia Assistiva e Modelos de Abordagem da Deficiência 2015**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

BORGES, J. A. **Impactos das tecnologias de informação sobre os Deficientes Visuais em Políticas Públicas, Educação, Tecnologia e Pessoas com Deficiências**. Ed. Mercado das Letras (ABL): São Paulo, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 10 setembro de 2018.

BRASIL, SCIENTIFIC AMERICAN. **Mente e Cérebro**. Editora Segmento Vol. 5 16/04/2016. Disponível em: http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/cinco_aplicativos_inovadores_para_cegos.html. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 44. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

BRASIL, INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Tecnologia Assistiva nas Escolas: Recursos Básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência, 2007**. Disponível em: http://www.ufff.br/acessibilidade/files/2009/07/Cartilha_Tecnologia_Assistiva_nas_escolas_-_Recursos_basicos_de_acessibilidade_socio-digital_para_pessoal_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 31 de agosto de 2018.

COSTA, Renata. **Como funciona o Sistema Braille**. Revista Nova Escola março de 2009. Disponível em:

<http://novaescola.org.br/conteudo/397/como-funciona-sistema-braille>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 9, ago/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 21 out. 2018.

GASPARETTO, M. E. R. F. **Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização**. Ribeirão Preto: Paidéia, 2009.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: Características da População e dos Domicílios: Resultados do universo**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/118>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2017. Disponível em: http://www.who.int/sdhconference/discussion_paper/Discussion_Paper_PT.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

MARQUES, Lydia da Cruz; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O aluno com Deficiência Visual Cortical: teoria e prática**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. *Escola Inclusiva*. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

RINCKER, Geovane. **Tecnologia Assistiva para Cegos 2010**. Disponível em: <http://estudoeaprendizagem.blogspot.com.br/2010/12/tecnologia-assistiva-para-cegos.html?m=1>. Acesso em: 28 setembro 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, set./dez. 2006, p.37-50.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2015.

SOBRE OS ORGANIZADORES

OTAINAN DA SILVA MATOS - Mestre em Educação - Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Pós-graduado em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Administração Ciências, Educação e Letras - FACEL (2018). Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão - IESMA (2013), Graduando em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - UNISA. Tem experiência na área de Filosofia com ênfase em Filosofia para Crianças, Filosofia Moderna, Filosofia da Educação, Filosofia da Linguagem, Formação de professor, Gestão de Ensino. É membro do Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID) da Universidade Federal do Maranhão.

JOSÉ ANTONIO MORAES COSTA - Graduado em Letras - Português/Inglês e Literaturas brasileira, portuguesa e inglesa (2013) pela Universidade Federal do Maranhão. Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão (2015) e em Metodologias Ativas e Aprendizagem Exponencial pelo Centro Universitário Dom Bosco - UNDB (2018). Tem experiência na área de docência, especificamente, como professor no ensino básico de Línguas materna, estrangeira e literaturas de língua portuguesa e brasileira. Na área literária estuda e pesquisa sobre as relações entre Literatura e Cinema, Literatura Fantástica e Ficção Especulativa Outras áreas em que atua: Análise Literária; Crítica Literária; História da Literatura; Leitura e Produção de Textos; Língua Portuguesa. EDUCAÇÃO: Leitura e Produção textual; Elaboração de Projetos Educacionais com base em metodologias ativas e aprendizagem exponencial para a educação básica. É integrante do grupo de pesquisa FICÇA ? Ficção Científica, Gêneros Pós-Modernos e Representações Artísticas na Era Digital, na Universidade Federal do Maranhão. Atualmente professor de Língua Portuguesa na rede pública e privada de São Luís - MA. E-mail: thonymoraes@hotmail.com

CLEIA SILVA PINTO COSTA - Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica, pelo PPGEEB/UFMA. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (2003) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Desde 2016 é integrante o Grupo de Pesquisa Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais - GruPELPAI vinculado ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão.





ANDRÉIA VAZ CUNHA DE SOUZA - Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Psidopedagoga. Graduada em Pedagogia. Professora do Ensino Fundamental I. Atuou como coordenadora no Ensino Fundamental. Tem experiência na área de Educação, com foco em Alfabetização e Letramento. Pesquisadora com ênfase em Leitura, Escrita e Letramento. Membro do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras no Maranhão (NEDHEL).

ROSYENE CONCEIÇÃO SOARES CUTRIM - Graduada em Pedagogia (2003) e em Serviço Social (1992) pela Universidade Federal do Maranhão. Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas de Amparo. Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/

UFMA. Experiência com ênfase em gestão, supervisão e orientação educacional e nas temáticas de Educação em Direitos Humanos, Relações Étnico Raciais, Diversidades, Gêneros e Sexualidades. Atuou no Conselho Estadual de Direitos humanos do Maranhão, no Conselho Estadual da Política de Igualdade Étnico-Racial CEIRMA, Conselho Estadual da Mulher - CEM MA e no Conselho Estadual dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CEDLGBT). Ex membro do Grupo de Trabalho Interinstitucional de combate ao feminicídio do Estado do Maranhão. Foi superintendente de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres na Secretaria de Estado da Mulher do Maranhão. Acredito na educação inclusiva que assuma a diversidade pautada nas diferenças e que estas diferenças não fundamentem as desigualdades, que considere os sujeitos plurais, que valorize e respeite as especificidades que cada pessoa traz em sua construção sócio histórica e cultural, visando assim, uma sociedade justa, igual, laica, democrática e cidadã.

AS FACES DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS NA DIVERSIDADE ESCOLAR







-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br



AS FACES DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS NA DIVERSIDADE ESCOLAR



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

