



**Militância Política e
Teórico-Científica da
Educação no**
Brasil

Américo Junior Nunes da Silva
Airã de Lima Bomfim
(Organizadores)

 **Atena**
Editora
Ano 2020

ORDEM E PROGRESSO

**Militância Política e
Teórico-Científica da
Educação no
Brasil**

Américo Junior Nunes da Silva
Airã de Lima Bomfim
(Organizadores)

Atena
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

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-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

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. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
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 Internazionele 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
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
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
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª 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
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
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
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª 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
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª 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 do Paraná
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. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
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. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
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. Euvaldo 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. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
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 Alborno – 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/UFPA
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. Liliãni Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. 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

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

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

Militância política e teórico-científica da educação no Brasil

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Emely Guarez
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Airã de Lima Bomfim

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M644 Militância política e teórico-científica da educação no Brasil / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Airã de Lima Bomfim. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-501-3

DOI 10.22533/at.ed.013202610

1. Educação. 2. Brasil. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Bomfim, Airã de Lima (Organizador). III. Título.

CDD 370.981

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do Novo Coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficaz medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste volume.

O contexto pandêmico tem alimentado uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia tem escancarado o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades. Portanto, as discussões empreendidas neste Volume 01 de “***Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil***”, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática, da atuação política e do papel social do docente.

Este livro, ***Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil***, reúne um conjunto de textos de autores de diferentes estados brasileiros e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, entre outros. O fazer educacional, que reverbera nas escritas dos capítulos que compõe essa obra, constitui-se enquanto um ato social e político.

Os autores que constroem esse Volume 01 são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e no se reconhecerem enquanto sujeitos políticos. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Airã de Lima Bomfim

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

GESTÃO ESCOLAR E A COVID-19: DINÂMICAS DE TRABALHO E DESAFIOS
PROFISSIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE 2020

Giliard Sousa Ribeiro

Maria Carolina de Andrade José

DOI 10.22533/at.ed.0132026101

CAPÍTULO 2..... 14

A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA
EDUCAÇÃO

Aline Michelle Dib

DOI 10.22533/at.ed.0132026102

CAPÍTULO 3..... 27

INCLUSÃO ESCOLAR – UM DESAFIO POSSÍVEL

Emera Maria Pinto de Moraes Almeida

Benedita Debora Pinto de Moraes Costa

Maria Aparecida Moraes Costa

DOI 10.22533/at.ed.0132026103

CAPÍTULO 4..... 32

VOZES DO PODER: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA DA NARRATIVA MÍTICA “CALÇA
MOLHADA” DO MOLA, EM CAMETÁ-PARÁ

Mix de Leão Moia

Francisco Wagner Urbano

José Luiz de Moraes Franco

Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler

DOI 10.22533/at.ed.0132026104

CAPÍTULO 5..... 41

PERSPECTIVA EDUCACIONAL CTS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
HUMANÍSTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Sueli da Silva Costa

Guilherme Uilson de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.0132026105

CAPÍTULO 6..... 53

DESAFIO CONTEMPORÂNEO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES INTERCULTURAL NA
AMAZÔNIA COMO DIREITO A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Simone Rodrigues Batista Mendes

DOI 10.22533/at.ed.0132026106

CAPÍTULO 7..... 65

A INVISIBILIDADE DA PRESENÇA INDÍGENA NO IEAA/UFAM

Eulina Maria Leite Nogueira

Luciane Rocha Paes
Kellyane Lisboa Ramos
Tarcísio Luiz Leão e Souza
DOI 10.22533/at.ed.0132026107

CAPÍTULO 8..... 79

A INDÚSTRIA COMO ESPAÇO EDUCATIVO NA DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Ana Paula Speck Feijó
Fabiani Figueiredo Caseira
Joanalira Corpes Magalhães
Paula Regina Costa Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.0132026108

CAPÍTULO 9..... 88

O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nara Hilda Batista Rocha
Adriana Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.0132026109

CAPÍTULO 10..... 101

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO SUPORTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia Cristina Pontarolo Lidoino
Alexandre Gomes Daniel
Nilcéia Frausino da Silva Pinto
Priscila Dayane Rezende Gobetti

DOI 10.22533/at.ed.01320261010

CAPÍTULO 11..... 115

ENTRELAÇAR ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Nilvania de Jesus Santos
Alexandre Américo Almassy Junior

DOI 10.22533/at.ed.01320261011

CAPÍTULO 12..... 125

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Edineide Rodrigues dos Santos
Elizete Guedelha de Lima
Rizia Maria Gomes Furtado

DOI 10.22533/at.ed.01320261012

CAPÍTULO 13.....	136
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A REALIDADE DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO	
Fabiana Muniz Mello Félix Roseli Ferreira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.01320261013	
CAPÍTULO 14.....	148
A PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA APROXIMANDO SABERES SOBRE SEGURANÇA NO TRABALHO, ESPORTE E CONSTRUÇÃO CIVIL	
Antônio Azambuja Miragem Roberto Preussler Valter Antônio Senger	
DOI 10.22533/at.ed.01320261014	
CAPÍTULO 15.....	154
A TUTORIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE MEDICINA DA UNIUBE: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Letícia Machado Dumont Izadora Cruz Andrade Valeska Guimarães Rezende da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.01320261015	
CAPÍTULO 16.....	164
A FELICIDADE DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMOR OU OPÇÃO	
Enilda Santos da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.01320261016	
CAPÍTULO 17.....	172
GESTÃO ESCOLAR NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UM OLHAR INCLUSIVO A CRIANÇA	
Rosana Clarice Coelho Wenderlich Caique Fernando da Silva Fistarol	
DOI 10.22533/at.ed.01320261017	
CAPÍTULO 18.....	180
NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE OS DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	
Danielle Araújo Ferreira Marques Carmem Lúcia Sussel Mariano	
DOI 10.22533/at.ed.01320261018	
CAPÍTULO 19.....	189
SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE	
Eva Batista dos Santos Silva Gleici Simone Faneli do Nascimento Paulo Alberto dos Santos Vieira	

DOI 10.22533/at.ed.01320261019

CAPÍTULO 20..... 197

SABERES E PODERES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO EMPODERAMENTO SOCIAL NA UEPB/GUARABIRA

Luciana Silva do Nascimento

Estevam Dedalus Pereira de Aguiar Mendes

João Matias de Oliveira Neto

DOI 10.22533/at.ed.01320261020

CAPÍTULO 21..... 210

ACESSO AO SUS POR PESSOAS TRANS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA A PARTIR NORMATIVA N°2.803/2013

Daniel da Silva Stack

DOI 10.22533/at.ed.01320261021

CAPÍTULO 22..... 222

“PARA ONDE FORAM AS ABELHAS”?: O ENSINO DE ECOLOGIA A PARTIR DO TEATRO DE DEDUCHES

Camila Oliveira Lourenço

Ana Flávia Santos

Antonio Fernandes Nascimento Junior

DOI 10.22533/at.ed.01320261022

SOBRE OS ORGANIZADORES 232

ÍNDICE REMISSIVO 233

CAPÍTULO 1

GESTÃO ESCOLAR E A COVID-19: DINÂMICAS DE TRABALHO E DESAFIOS PROFISSIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE 2020

Data de aceite: 01/10/2020

Giliard Sousa Ribeiro

Universidade Federal Fluminense (IACS/UFF)
Centro Estadual de Educação Tecnológica
Paula Souza (CEETEPS)

Maria Carolina de Andrade José

Universidade de São Paulo (EACH/USP)

RESUMO: Por meio de pesquisa bibliográfica, aplicação e análise de uma amostra espontânea de 92 questionários, esse artigo objetiva discutir as mudanças nas dinâmicas de trabalho e desafios profissionais de gestores escolares durante a pandemia de 2020. O artigo discute os impactos da pandemia na educação e o uso da tecnologia para as aulas remotas. A pesquisa aborda as novas demandas e as dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional que os gestores escolares vem sentindo em meio à crise causada pelo coronavírus. Além dos problemas ocasionados pela intersecção dos campos pessoal e profissional, onde 48,9% dos respondentes apontam problemas como estresse, cobrança, sobrecarga de trabalho, sentimento de impotência e dificuldades em manter o engajamento de estudantes e professores. Observou-se também que lidar com a imprevisibilidade exige um trabalho em grupo

1. O covid-19 é uma doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto e ainda sem cura/vacina durante a escrita desse trabalho (julho de 2020).

2. Utilização de recursos de jogos para a educação.

mais alinhado e que, mesmo distantes, gestores e comunidade escolar podem se unir para a redução do descompasso entre escolas públicas e privadas.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar, educação, coronavírus, tecnologia, ensino remoto.

1 | INTRODUÇÃO

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”

Paulo Freire, 1992

Como ter esperança em meio a pandemia? Diariamente, recordes de vítimas fatais do covid-19¹ são registrados. O novo vírus expõe ainda mais as desigualdades sociais do país e expõe o descompasso entre a escola pública e privada. No ensino particular se discute gamificação² na educação, enquanto na rede pública a pauta é sobre o acesso ao

conteúdo das aulas sem smartphone e/ou internet.

A esperança, no discurso de Freire (1992), é orientada pela ideia de movimento, não de espera. É o caminhar, rumo a algo da natureza do humano, pois o natural do ser humano é a esperança. Nas palavras do autor, é preciso ter um certo tipo de esperança necessária a ação.

Dessa forma, enquanto o Estado, mas principalmente os professores e gestores escolares buscam mecanismos para diminuir o abismo das realidades entre alunos da rede pública e privada, essa pesquisa objetiva estudar os sujeitos que fazem parte desse processo, os gestores escolares.

A pesquisa surge da inquietação de ser professor(a), pesquisador(a) e ex-gestor escolar, sujeitos que compreendem as dinâmicas, fluxos, prazos e cobranças que compõem as demandas de uma instituição de ensino. A pesquisa surge da hipótese de que a jornada de trabalho aumentou, os recursos tecnológicos tornaram-se responsabilidade pessoal e a tensão com os docentes se intensificou, em especial pela mudança de prazos constante e informações desencontradas.

Assim, por meio de pesquisa bibliográfica, aplicação e análise de questionários, esse artigo objetiva discutir as dinâmicas de trabalho e desafios profissionais de gestores escolares durante a pandemia de 2020 e se justifica pela relevância na compreensão de novas demandas: dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional, mas principalmente, os problemas ocasionados pela intersecção dos campos pessoal e profissional.

2 | EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”

Anísio Teixeira, 1936

Mais de 1,5 bilhão de alunos e 60,3 milhões de professores de 165 países foram afetados pelo fechamento de escolas devido à pandemia causada pela Covid-19 (CUNHA, 2020). Nessa crise sem precedentes, de proporção global, educadores e famílias inteiras tiveram que lidar com a imprevisibilidade e, em benefício da vida, (re)aprender a ensinar de novas maneiras.

Depois de algumas semanas negando a crise em meio a pandemia, o Ministério da Educação (MEC) enfim autorizou que escolas utilizem os sábados e o período de férias para cumprir a carga horária do ano letivo. O MEC homologou uma série de diretrizes feitas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a reorganização das atividades de instituições de educação básica e ensino superior. A decisão foi publicada no dia 01 de

junho de 2020 no Diário Oficial da União (DOU).

Passado o período de pandemia do coronavírus, a carga horária poderá ser reposta presencialmente aos sábados e no recesso do meio do ano. A jornada escolar também pode ser ampliada com algumas horas ou usar o contraturno, de modo a flexibilizar os 200 dias letivos previstos em lei.

Nesse contexto, uma questão a se pontuar é a desigualdade gigante entre os sistemas públicos e privados da educação brasileira. Enquanto alunos de escolas particulares contam com diversos recursos e estratégias educacionais combinadas, como vídeoconferências, jogos educativos e envio de tarefas, grande parcela dos estudantes das escolas públicas sequer tem acesso à internet.

Ao observar os dados sobre acesso à internet, compreende-se que o abismo entre as escolas públicas e privadas é ainda maior. De acordo com Catini (2020), mais da metade dos estudantes da rede básica do estado de São Paulo, por exemplo, dentre os 3 milhões e meio matriculados, nunca acessou o sistema de aulas *online* montado para a continuidade pedagógica durante a pandemia. Para muitos deles falta tecnologia, infraestrutura, acesso à internet e aparelhos eletrônicos, mas falta também saneamento básico, alimentação e o mínimo necessário para sobreviver a uma crise sanitária.

No Brasil, mais de 33 milhões de pessoas não tem acesso à água tratada e quase 95 milhões não tem coleta de esgoto (Painel Saneamento Brasil, 2020). Vive-se, então, uma crise não só educacional, mas sanitária. O país vive uma crise econômica e principalmente, institucional. A instituição responsável – o Ministério da Educação nega a crise, e em especial, se nega ao enxergar os impactos sofridos pelos alunos mais pobres (AMARAL e COSTIN, 2020).

Abraham Weintraub, que ocupou o cargo de Ministro da Educação entre abril de 2019 e junho de 2020 se posicionou contrário ao adiamento do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)³ e afirma que ele não foi feito para corrigir injustiças (LEMONS, 2020). Inclusive, o MEC criou uma campanha incentivando que os alunos deveriam estudar de qualquer lugar, de diferentes formas, sem levar em conta as desigualdades sociais dos alunos (Imagem 1). Adiar o Enem não resolve o problema estrutural da desigualdade social na educação, mas ameniza uma situação precária dessa disputa desleal que é a meritocracia⁴.

3. Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. O exame é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) ou ingressar numa Universidade pública por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) utilizando a nota do Enem. O exame consiste numa política pública que busca fornecer aos técnicos em educação meios de traçar novos caminhos, corrigir erros, permitir o amplo acesso dos estudantes às universidades, sejam elas públicas ou privadas e, por fim, ser capaz de aprimorar o sistema educacional brasileiro.

4. Meritocracia é um mito social que afirma que o sucesso é determinado única e exclusivamente pelo esforço pessoal do sujeito, não levando em consideração que os mesmos não tem igualdade de oportunidades educacionais, econômicas e sociais.



Imagem 1: Vídeo orienta estudantes a estudarem pela internet.

Fonte: MEC, 2020.

Para Catini (2020), a pandemia e o confinamento aceleraram um processo que já estava em curso: a introdução mais intensiva da tecnologia nos processos educativos. Porém, nem todos os municípios possuem estrutura tecnológica para a oferta de ensino remoto, assim como falta formação adequada aos professores para dar aulas virtuais. Outra realidade que complica a adesão de alunos às aulas on-line são os softwares utilizados para esse fim, que, em sua grande maioria, são desenvolvidos para funcionar em computadores – recurso disponível em apenas 41,7% dos domicílios brasileiros (IBGE, 2018).

No contexto de desigualdade estrutural do país, a má produção e distribuição/concentração dos bens materiais foi naturalizada. Na rede pública, enfrentam-se grandes desafios técnicos, sendo que professores e alunos não têm o hábito de trabalhar com recursos tecnológicos.

Para Tabata Amaral e Cláudia Costin (NOVO NORMAL, 2020) de modo geral, a formação de professores não os prepara para educação, sua formação contempla o cumprimento de créditos da área do curso (matemática, língua portuguesa ou geografia, por exemplo) adicionando as disciplinas de fundamentos da educação e o estágio, por sua vez, é meramente ritualístico. Se falta ao professor acompanhar as dinâmicas de sala de aula desde o início das formações em licenciatura, quem dirá discutir educação à distância, o mundo digital e seus processos de ensino-aprendizagem.

Falar em educação à distância não é só falar de videoaulas e/ou aulas por transmissão de canais de rádios e TV, como no Estado do Amazonas⁵, por exemplo. É necessário falar da formação dos professores, é o momento de aprender para ensinar em curso. Os professores estão se reinventando, mas falta respaldo.

5. O Centro de Mídias de Educação do Amazonas é pioneiro no ensino presencial com mediação tecnológica, onde disponibiliza as aulas por meio da TV aberta com foco em contemplar as populações que vivem em áreas isoladas.

Quanto a formação de professores, o Instituto Península (2020), apresentou alguns dados bastante preocupantes a partir de pesquisa feita com 7.734 mil professores de todo o país, entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020. Na pesquisa intitulada “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona vírus no Brasil”, observa-se que mesmo após seis semanas de isolamento social, 83% dos professores brasileiros, em média, ainda se sentiam nada ou pouco preparados para o ensino remoto. 88% dos professores indicaram que nunca tinham dado aula remota antes da pandemia. E quase 50% dos professores indicaram estar preocupados com a sua saúde mental e 55% dos professores declararam que gostariam de suporte emocional e psicológico.

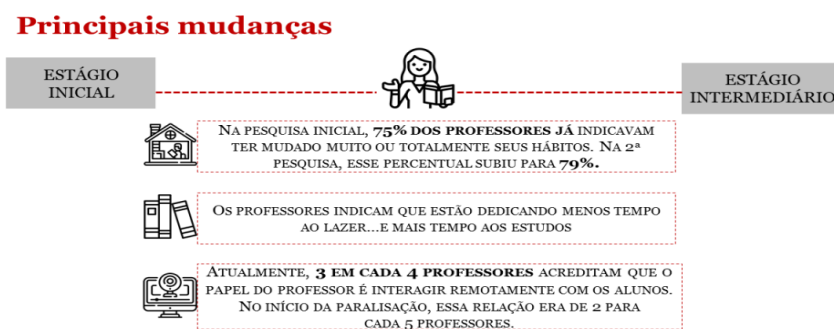


Imagem 2: Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil.

Fonte: Instituto Península, 2020.

De acordo com Lima (2020), o ideal seria criar oportunidades iguais para todos, mas isso está longe da realidade educacional brasileira, pois além de todos os dados já apresentados deve-se levar em consideração que 70 milhões de brasileiros têm acesso precário à internet. Mais de 42 milhões de pessoas nunca acessaram a rede. Dos cidadãos das classes D e E já conectados, 85% utilizam a internet só pelo celular e com pacotes de dados limitados (SOPRANA, 2020).

Para Daniel Cara (PISTOLANDO, 2020), doutor em educação e coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com o atual cenário global, a educação deveria estar pautada na manutenção dos vínculos e dos afetos e não nos conteúdos, até mesmo porque educar é diferente de transmitir conteúdo, são diferentes processos cognitivos. Vemos professores afetados – que antes já tinham pouco prestígio da profissão,

um sistema precário de ensino público e alunos em extrema vulnerabilidade, sem condições de acesso.

3 I GESTOR ESCOLAR: UM CAMPO DE INTERSECÇÃO

O Gestor escolar é o profissional que integra a equipe gestora de uma instituição de ensino, seja como Orientador educacional, Coordenador pedagógico, Coordenador de curso ou mesmo Diretor, cargo mais comum associado à gestão, mas Bordignon e Gracindo (2000) destacam que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas.

Nos últimos anos, observa-se uma substituição gradual do cargo diretor(a) pela valorização do termo equipe gestora, uma mudança de percepção – ao menos na teoria; de que uma escola não é formada apenas por um único gestor, já que todos os agentes da comunidade escolar são fundamentais na gestão escolar.

Em geral, a formação básica dos gestores escolares não é em gestão e a maioria dos cursos de formação continuada (pós-graduação em Gestão escolar, por exemplo) são teóricos e conceituais, o que não se diferencia muito das graduações em licenciatura.

Também vale lembrar que normalmente o gestor escolar é professor de carreira e, por convite e/ou interesse é designado em integrar a equipe de gestão escolar. Inclusive segundo Saviani (1986, p. 190), o gestor é antes de tudo, um educador, antes de ser um administrador ele é um educador, ou seja, um sujeito numa zona de intersecção, que muitas vezes, a partir do momento que torna-se gestor tem as relações abaladas com a equipe de docentes, que até então fazia parte.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para 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 (BRASIL, 1996).

Em complementação a LDB, temos a Resolução CNE/CP nº1/2006, que regulamenta a formação:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados (BRASIL, 2006).

Desta forma, se o gestor não tiver formação inicial em Pedagogia, torna-se relevante a formação por meio de uma especialização na área, pois o seu trabalho exige o exercício de múltiplas funções. A diversidade do trabalho do gestor é um enorme desafio, deve ser um sujeito ativo, buscando a solução aos problemas da escola ao invés de esperar pela resposta.

Segundo Agostini (2010), a função do Gestor escolar há alguns anos era limitada à resolução dos problemas administrativos, como questões relacionadas a Supervisão de ensino e a Secretaria de Educação, ou administração de documentos escolares, como livro de ponto dos professores, ou até mesmo apenas a resrita conservação do patrimônio material da escola.

Porém, atualmente sua função vai além disso, o Gestor escolar é responsável pela articulação das diversas variáveis que se aprenem na escola, como as relações entre professores, alunos e funcionários. Seu papel é mais que apenas um administrador, ele é um agente articulador responsável pelo bem-estar da comunidade escolar, deve ter a habilidade de equilibrar o papel administrativo político com o pedagógico, de modo que um não se sobreponha ao outro.

Dessa forma, o Gestor escolar precisa de uma série de atributos técnicos e comportamentais para assegurar o bom desempenho de sua equipe. Para Costa (2018), podemos comparar o trabalho do diretor ao de um maestro, sempre buscando de seus regidos a melhor harmonia possível. Ele deve manter o grupo motivado e comprometido com a formação dos alunos. Além disso, deve manter uma escuta ativa, criar mecanismos para descentralizar a gestão, valorizar a equipe docente, fomentar uma comunicação não violenta, estar aberto para o novo e conhecer bem a escola onde.

Em situações adversas, como a pandemia que estamos vivendo, é preciso que o Gestor atue em curto prazo para mitigar os impactos negativos da suspensão de aulas presenciais. De acordo com o Sebrae (2020), neste momento em que as preocupações se colapsaram é fundamental que os gestores escolares atuem de forma orientadora junto à sua comunidade escolar, mas principalmente cuidando de acalmar os ânimos. Suas ações devem estar focadas em:

- Proteger os alunos e funcionários de contaminações, não apenas suspendendo as atividades escolares, mas criando canais de comunicação para orientá-los sobre medidas preventivas a serem adotadas nas suas casas e após o retorno das aulas;
- Fortalecer a resiliência da comunidade escolar face aos riscos demandados pela pandemia;
- Estreitar os canais de comunicação com a comunidade escolar para a conjugação de esforços coletivos e coordenados das partes interessadas, tendo em vista o levantamento de problemas que podem

surgir após o retorno das aulas e o estabelecimento de um plano de ação com a participação de todos os envolvidos.

- Planejar a continuidade das ações educacionais e sanitárias, sob o ponto de vista administrativo e pedagógico, a partir da análise do cenário atual e as perspectivas futuras, como por exemplo trabalhar o conteúdo de forma flexível, utilizando canais de comunicação virtuais e seguindo as orientações emanadas das instâncias superiores;
- Comunicar a comunidade escolar sobre as medidas adotadas pela gestão escolar para auxiliar estudantes e profissionais da educação nas suas dúvidas em relação à rotina escolar interrompida e o que será feito após o retorno das atividades da escola (SEBRAE, pág. 05, 2020);

4 | DINÂMICAS DE TRABALHO E DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA: ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa por meio da aplicação de 92 questionários entre os dias 15 de 26 de junho de 2020, uma amostra espontânea sem finalidade estatística, tendo em vista que não foi direcionada a nenhum recorte territorial ou institucional em específico, mas sim enviado o link do *google forms*⁶ por *whatsApp* e postada em grupos do *facebook* direcionados à gestores escolares.

Desses 92 questionários respondidos por gestores escolares, 88% atuam na rede pública de ensino, 70,7% são mulheres com idade predominante de 51 a 60 anos (35,9%), seguido de 31 a 40 anos (33,7%), residem na cidade de São Paulo (40,2%) ou em outras cidades do Estado de São Paulo (52,2%). Dos respondentes, 61,9% moram com mais uma ou duas pessoas.

A soma de diretores e coordenadores de curso representam a maior porcentagem de que respondentes, 58,7%, enquanto os demais foram coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, vice-diretor, entre outros em menor porcentagem. Quanto a titulação, mais de 80% dos gestores possuem cursos de pós-graduação, seja em nível lato (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Quanto a atuação profissional dos gestores, há um equilíbrio entre aqueles que se dedicam exclusivamente ao cargo de gestor (44,6%) e os demais, que além de gestores, atuam como professor na mesma ou em outra unidade escolar ou até mesmo no mercado profissional.

Dos respondentes, 72,8% atuam no ensino médio ou médio/técnico, porcentagem provavelmente justificada pela metodologia de aplicação, pois mesmo que a pesquisa não tenha sido direcionada a nenhum recorte territorial ou institucional em específico, vale ressaltar que o pesquisador é professor de ensino médio e técnico e encaminhou

6. Google Forms é uma ferramenta para criar formulários e pesquisas online disponível gratuitamente para todos que possuírem uma conta Google.

a pesquisa para sua rede de contatos, além de postar em grupos do *facebook*, como informado anteriormente.

Quase 70% dos gestores respondentes possuem uma carga horária semanal de 31 a 40 horas ou superior a 40 horas de trabalho, sendo que 92,4% observou o aumento das horas de trabalho durante a pandemia, mas sem alteração em contrato/projeto da jornada de trabalho semanal (87%).

Esses profissionais dedicam em média de 9 a 10 horas de trabalho diário como gestor escolar (41,3%), alguns inclusive estão com jornadas superiores a 11 horas de trabalho diário (26,1%) e além disso, 64,1% dos gestores dedicam até 4 horas por dia em atividades domésticas e cuidado à outras pessoas (filhos, idosos e/ou PcD, por exemplo), inclusive 43,5% dos gestores possuem filhos que estão estudando a distância

Quanto aos recursos materiais, como celular e computador, não há grandes problemas, tendo em vista que o número de equipamentos é superior a 1,0 para cada pessoa que mora na casa com o respondentes. Tendo em vista que 61,9% dos gestores moram com uma ou duas pessoas e 79,4% possuem de um a três smartphones em casa e 88,1% possuem de um a três computadores (de mesa e/ou notebook) em casa. Porém, por mais que tenham recursos materiais, 76,1% tem enfrentado problemas com a instabilidade/velocidade da internet banda larga.

Os gestores possuem pouca (50%) ou nenhuma dificuldade (38%) em utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) adotadas por sua unidade escolar durante a pandemia, entretanto 43,5% apontam a falta de capacitação para uso das plataformas. Outra dificuldade enfrentada por 88,2% dos respondentes é a relação com a supervisão de ensino, professores, alunos, pais e até mesmo com a própria equipe gestora.

As dificuldades enfrentadas de natureza social estão diretamente ligadas aos cuidados exigidos pela quarentena e isolamento social (55,4%), porém, 21,7% dos respondentes também elencam as dificuldades de falta de ambiente adequado, equipamentos e mobiliários.

Já as dificuldades de natureza institucional, como mudanças de prazos constantes, solicitações de última hora e pressão para atingir resultados e metas representam quase 80% dos problemas dos gestores. Os demais estão relacionados a falta de alinhamento entre a própria equipe gestora, a exposição de dados pessoais, a burocracia dos procedimentos, a comunicação com os pais e a falta de recursos tecnológicos.

Quando questionados sobre os problemas ocasionados pela intersecção dos campos pessoal e profissional, 48,9% apontam os problemas de natureza psíquica, como estresse, cobrança, sobrecarga de trabalho, sentimento de impotência, desmotivação para manter a qualidade de trabalho, dificuldades em manter o engajamento dos estudantes e professores, busca por terapia e até mesmo, uso de medicamentos psiquiátricos.

Infelizmente, também foi possível observar que apenas 18,5% dos gestores está recebendo algum apoio psicológico/emocional da instituição onde atua, porém, curiosamente

44,6% dos respondentes estão oferecendo algum apoio psicológico/emocional na instituição onde atuam. Diante desse complexo cenário, já é possível considerar que 28,3% dos respondentes, durante a pandemia e com as novas dinâmicas de trabalho, pensaram em investir em outra carreira profissional fora da educação.

Por fim, foi questionado aos gestores escolares se eles identificaram aspectos positivos causados pela pandemia para a educação. Como era uma questão não obrigatória e aberta, foram obtidas 73 respostas, que levantaram a desmistificação da tecnologia como recurso efetivo no processo de ensino-aprendizagem por meio de diferentes plataformas. As respostas sugeriram um caminho para o ensino híbrido, que poderia ter surgido antes. E afirmam que ao passo que a educação ampliou as suas possibilidades, escancarou as desigualdades históricas do país.

Também foi citado o trabalho em equipe, o companheirismo entre o grupo escolar, a possibilidade de executar reuniões pedagógicas, de curso e com os pais por meio dessas plataformas. Além, de otimizar o tempo e possibilitar uma alimentação saudável por estar em casa sem as interrupções e deslocamentos para o espaço físico da escola.

Entretanto, mais do que identificar aspectos positivos, os gestores escolares reconhecem o trabalho árduo de diversos professores, que estão se reinventando e trabalhando com diferentes metodologias a cada dia. Também observaram que os pais estão valorizando as aulas presenciais e a escola como um todo, pois agora a família está mais próxima dos filhos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto Gestor escolar, como se desligar do trabalho quando a casa vira a escola? Como ligar o computador e não abrir o *Microsoft teams*, *Hangouts*, *Google Meet* ou *Zoom* para atender alunos e professores? Como não estar integralmente disponível para responder as mensagens pelo *whatsApp*? Como assimilar os comunicados muitas vezes divergentes da supervisão de ensino?

Nesse fragilizado momento de crises simultâneas, é preciso estabelecer uma rede de apoio para que as inquietações sejam ouvidas e para promover o diálogo junto aos demais gestores escolares e lideranças da Educação, contribuindo para o debate de tomadas de decisões efetivas e ágeis. Compete ao Gestor escolar cuidar do bem-estar emocional da comunidade escolar, mas quem cuida deles?

De acordo com a APPAI (2019), dentro do papel desempenhado pela educação, a instituição escolar necessita garantir aos alunos um apoio, que muitas vezes está aquém da gestão escolar, isso por vários motivos, que vão desde a falta de políticas públicas voltadas para a saúde mental nas escolas, passando pelo despreparo do professor, bem como da família, mas o que pouco se discute são os cuidados com a saúde mental do profissional da educação.

A pandemia impactou diversos setores e profissionais de diferentes áreas e, com a educação não foi diferente: alunos, professores e gestores tiveram sua rotina alterada de forma abrupta diante da recomendação de isolamento social e do fechamento temporário das escolas (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020). A pandemia causada pela covid-19 é nova, mas as diferenças sociais na educação não. O que realmente acontece hoje é resultado de uma falta de investimento em pesquisa, ciência e tecnologia cultivada há anos, causando o atual colapso de jornadas dos profissionais da educação.

A crise do coronavírus terá efeitos perenes sobre a forma de aprender, mas principalmente, sobre a forma de não aprender. O isolamento está criando novos hábitos e comportamentos, tanto nos arranjos familiares, quanto nas instituições de ensino, que estão revendo uma série de processos, estruturas e metodologias. Aprendemos que lidar com a imprevisibilidade exige um trabalho em grupo mais alinhado e que, mesmo distantes, é possível unir esforços em prol de um bem maior. Por exemplo, as redes extra institucionais formada por gestores e educadores com foco em compartilhar atividades, experiências bem-sucedidas, tirar dúvidas e aprender uns com os outros (CUNHA, 2020).

Em meio às demandas relacionadas a vida administrativa da unidade escolar, a recorrente pauta da evasão, a reconexão/reengajamento dos pais com a escola – nem que seja para criticar; o Gestor escolar tem mais um desafio, o cuidar, dessa vez não das estruturas físicas, mas dos alunos e principalmente do corpo docente. Tal cuidado pode se dar através de parcerias com instituições públicas e/ou privadas para o apoio psicológico de professores ou mapeando e compartilhando ações de instituições como a Vivescer⁷, o Instituto Ayrton Senna⁸ e o Instituto Unibanco⁹, que oferecem em suas plataformas formações e estratégias voltadas para o apoio socioemocional do professor.

Toda crise é uma oportunidade de aprendermos algo novo e o mundo será diferente depois do coronavírus, o “novo normal” - termo recorrentemente utilizado atualmente - será vivido. Ainda para Cunha (2020), as crises ensinam aos que estão abertos ao novo, e assim, podemos vislumbrar que depois dessa pandemia, a educação volte melhor e mais forte e, que todo esse impacto tecnológico seja irreversível.

Mais do que falar em ensino remoto, tem-se o desafio e a oportunidade para ressignificar a escola e organizar novos modelos de gestão. Sem esquecer da construção de uma política educacional que ofereça mecanismos de acesso às aulas em um possível ensino híbrido, que ofereça internet banda larga não só em todas as escolas, mas também nas casas dos alunos.

Por fim, esse artigo não objetivou apresentar fórmulas para nenhuma das crises, por mais que a produção e distribuição dos bens de forma igualitária seja provavelmente a mais adequada para solucionar boa parte das mazelas do país – e mundiais. Mas sim, propor uma reflexão sobre os desafios e desigualdades na educação, utilizando o gestor escolar

7. Disponível em: <vivescer.org.br/>. Acesso em: 14 jun. 2020

8. Disponível em: <institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>. Acesso em: 14 jun. 2020

9. Disponível em: <institutounibanco.org.br/gestao-de-crise-na-educacao-covid-19/>. Acesso em: 14 jun. 2020

enquanto objeto de estudo e a pandemia causada pelo coronavírus como cenário.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Micheli Zvirtes. O Gestor escolar e suas ações frente à gestão. Monografia de Especialização em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Constantina, RS, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12135/TCCE_GE_EaD_2010_AGOSTINI_MICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2020.

APPAL. Saúde mental nas escolas. Disponível em: <<https://www.appai.org.br/saude-mental-nas-escolas/>>. Acesso em: 06 jun 2020.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/06/2020&jornal=515&pagina=32>>. Acesso em 14 jun. 2020.

BRASIL. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em 10 jun 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno nº 1/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CATINI, Carolina. Miséria pedagógica para um futuro de precários. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/miseria-pedagogica-para-um-futuro-de-precarios/>>. Acesso em 11 jun 2020.

COSTA, Willmann. O que faz um bom diretor de escola? Nova escola Gestão. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2014/o-que-faz-um-bom-diretor-de-escola>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CUNHA, Paulo Arns da. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. Revista Educação, Abr. 2020. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>>. Acesso em 10 jun 2020.

IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=sobre>>. Acesso em 14 jun 2020.

EDUCA PODCASTS: Educação a distância e a desigualdade brasileira. Entrevistadora: Catarina. Entrevistado: Francisco Lima [S. I.] Educa pra todos, 30 maio 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5LTh99RISyqS87mkT1Pqat?si=pEj2a1A6TH-2OPmrad_-iw>. Acesso em: 11 jun. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. 23 recomendações para Gestores públicos. Disponível em: <<https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Recomenda%C3%A7%C3%B5es.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>>. Acesso em 14 jun. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona vírus no Brasil. Disponível em: <<https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>>. Acesso em 14 jun. 2020.

LEMOS, Iara. Em reunião com senadores, Weintraub diz que Enem não foi feito para corrigir injustiças. Folha de S. Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/em-reuniao-com-senadores-weintraub-diz-que-enem-nao-foi-feito-para-corriger-injusticas.shtml>>. Acesso em 12 jun 2020.

NOVO NORMAL: A educação na pandemia. Entrevistadoras: Manoela Miklos e Antonia Pellegrino. Entrevistadas: Tabata Amaral e Cláudia Costin. [S. I.] Agora é que são elas, 25 maio 2020. Podcast. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/3h5aWzApgdWBykGtnVZWEL?si=wXp98q8iSym89JpfMDrQLQ>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

PAINEL SANEAMENTO BRASIL. Saneamento. Disponível em: <<https://www.painelsaneamento.org.br/>>. Acesso em 14 jun 2020.

PARENTE, Rafael. Educação durante e pós pandemia: lições relevantes. Correio Braziliense, maio 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniao/2020/05/16/internas_opiniao,855449/artigo-educacao-durante-e-pos-pandemia-licoes-relevantes.shtml>. Acesso em 10 jun 2020.

PISTOLANDO #065: Educação na pandemia. Entrevistadores: Letícia Dáquer e Thiago Corrêa. Entrevistados: Bruna Werneck e Daniel Cara [S. I.] Pistolando, 06 maio 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/54erfoDBSmsTgeoMVQj9FT?si=5SJQGa78QP-2vdCCG_JG9g>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.

SEBRAE. Enfrentamento da Covid-19 pela gestão escolar. Disponível em: <[https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/b7862bb6327ae5881fdd495924c225d6/\\$File/19426.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/b7862bb6327ae5881fdd495924c225d6/$File/19426.pdf)>. Acesso em 15 jun. 2020.

SOPRANA, Paula. 70 milhões de brasileiros têm acesso precário à internet na pandemia do coronavírus. Folha de S. Paulo, maio 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/cerca-de-70-milhoes-no-brasil-tem-acesso-precario-a-internet-na-pandemia.shtml>>. Acesso em 10 jun 2020.

CAPÍTULO 2

A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 24/07/2020

Aline Michelle Dib

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências Humanas e Sociais
Franca- São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6786578265927981>

RESUMO: Diante a suspensão de aulas ocasionada pelo Covid-19, muitos alunos beneficiários do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foram prejudicados e deixaram de receber benefícios relacionados à alimentação, saúde, transporte, inclusão digital e moradia. O Projeto de Lei 901/20 prevê a continuidade do programa durante esse período para que os alunos não percam o apoio social e pedagógico para permanecerem na graduação, mas desde março encontra-se em espera para despacho pelo poder executivo federal. O estudo tem como objetivo analisar a importância do programa constatada por pesquisadores que possa subsidiar argumentos a favor da preservação do programa durante a pandemia. Sob à luz da abordagem metodológica de levantamento bibliográfico, 46 trabalhos foram lidos na íntegra e 12 foram considerados para compor a discussão. Os resultados evidenciaram um grande papel do programa na democratização do ensino superior e no atendimento de demandas sociais determinantes para a permanência dos jovens nas instituições de ensino. Também foi notado que o programa

incide na melhoria de indicadores, como taxa de evasão, e que a sua permanência no período de pandemia é condizente com a função social das instituições de ensino de garantir uma formação emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior, políticas públicas, assistencialismo, pandemia.

THE RELEVANCE OF THE NATIONAL STUDENT ASSISTANCE PROGRAM IN EDUCATION

ABSTRACT : Due to the suspension of classes caused by Covid-19, many students benefiting from the National Student Assistance Program (PNAES) were harmed and stopped receiving benefits related to food, health, transportation, digital inclusion and housing. The Project of Law 901/20 provides for the continuity of the program during this period to make sure that students do not lose social and pedagogical support to remain in graduation, but since March, it has been waiting for dispatch by the federal executive power. Thus, the study aims to analyze the importance of PNAES found by researchers who can support arguments in favor of preserving the program during the pandemic. In light of the bibliographic methodological approach, 65 works had been reading in full and 12 had considered composing the discussion. The results showed a great role of the program in the democratization of higher education and in meeting the social demands that are crucial for the permanence of young people in educational institutions. It also noted that the program focuses on improving indicators, such as dropout rate, and that its

permanence in the pandemic period is relate with the social function of educational institutions to guarantee emancipatory formation.

KEYWORDS: Higher education, public policies, assistentialism, pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

Ainda que as universidades públicas sejam uma ferramenta democratizante do acesso, as circunstâncias para se manter em um curso de graduação e pós graduação ainda são determinantes para que a taxa de evasão de alunos se manifeste em uma curva crescente ao decorrer dos anos. O novo viés governamental perpetuado a partir dos anos 90, deu espaço para que as políticas públicas educacionais pudessem florescer e gerar frutos para a sociedade em diversos setores, como saúde, educação e tecnologia.

Mesmo assim, é de reconhecimento geral que boa parte dos jovens de baixa renda do país vivem em uma realidade em que não há espaço para a educação, pois a necessidade de adentrar no mercado de trabalho para sobreviver é mais evidente. Uma grande ação estatal no Brasil foi a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que concedeu auxílios básicos, como de alimentação, moradia e acessibilidade, para que estudantes possam concluir seus cursos nas universidades federais do país.

O surto de coronavírus obrigou que a sociedade entrasse em isolamento social e suspendeu as atividades acadêmicas presenciais previstas para o ano de 2020. Entretanto, a permissão do MEC para o ensino remoto fez com que as universidades se preocupassem com a elevada desigualdade de acesso e com os prejuízos pedagógicos que poderiam surtir. É nesse momento que ações estratégicas de políticas assistencialistas, como o PNAES, podem contribuir com diminuição das consequências desses problemas estruturais.

Nesse sentido, vimos a necessidade de realizar um estudo com teor científico que pudesse analisar o desenvolvimento do PNAES nos últimos anos, bem como verificar a importância do programa para a educação nacional. Para tanto, analisamos pesquisas coletadas por meio de um levantamento bibliográfico e contamos o subsídio de pressupostos teóricos para realizar inferências com o tema.

2 | ESTEIO HISTÓRICO DA CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Em um país taxado pelo seu elevado índice de desigualdade social, o Brasil ainda apresenta aspectos econômicos subalternos à grandes potências mundiais e, internamente, ainda sofre com uma classe opositora no que tange à alocação dos recursos públicos para atender demandas sociais. Após, a Segunda Guerra Mundial, o controle governamental do país passou se apresentar como política autoritária, situação que se agravou nos anos regidos pelo sistema de Ditadura Militar, e concebeu o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968).

Apesar do modelo ditatorial permanecer até o início da década de 80, resquícios do AI-5 permaneceram por muitos anos em atos normativos decretados no período e em interesses vigentes na sociedade. Os ideais de censura à ciência, aos meios de comunicação e a licença para tortura não eram de acordo com os pressupostos de instituições de ensino que estimulavam o senso crítico e defendiam os direitos humanos.

Além da censura exorbitante, as universidades também tiveram que lidar com a perseguição de docentes, gestores públicos e até estudantes, que repercutiam desde atos de violência até restrição nos repasses de verbas (MOTTA, 2008). Isso fez com que o ensino superior no Brasil se consolidasse em meios de muitos embates influenciados pelo capitalismo que questionavam a obrigatoriedade do ensino superior gratuito no país.

Somente a partir dos anos 90 que o Brasil passou a tomar medidas condizentes com a democratização do acesso ao ensino devido ao papel de maior responsabilidade concedido ao Estado diante das pautas sociais. Assim, as políticas públicas tomaram um espaço nunca tido antes e passaram a condicionar o desenvolvimento de indicadores socioeconômicos que satisfaziam os gestores públicos e poderiam atenuar a nódoa de país subdesenvolvido.

Baseados em pressupostos de cidadania, as políticas assistencialistas entoaram em grandes áreas como saúde, segurança e educação, dando subsídio para a incessante busca de condições humanitárias de sobrevivência para a sociedade. No entanto, o sistema econômico produtivo ainda ocupava espaço nas agendas governamentais e o mercado de trabalho cada vez mais evidenciava a necessidade de inserir mão de obra qualificada, fato que motivou investimentos para a formação profissional.

Assim, medidas relacionadas à qualidade do ensino público superior foram implementadas em formatos de políticas avaliativas e programas educacionais ao longo do começo do século XXI. Um grande exemplo disso é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que desde 2009 utiliza os resultados da avaliação como forma de ingresso nas universidades federais do país. Outra grande implementação foi o ProUni, programa de inclusão de jovens e adultos com baixa renda nas universidades privadas.

No entanto, ainda que com maior disposição de recursos destinados às universidades, pairava no ar a indagação a respeito das grandes taxas de evasão. De acordo com dados fornecidos pelo MEC, a média de evasão no Brasil nos anos de 2005 até 2009 beiravam em torno de 25% anualmente no ensino superior (MEC, 2014), sendo considerada um valor elevadíssimo e passasse a preocupar os gestores públicos a respeito das condições que ocasionavam o abandono dos estudantes da formação superior.

Ao tratar de evasão do ensino, lidamos a subjetividade intrínseca às condições individuais de cada sujeito, mas não podemos desconsiderar que há estudos com teor científico elevado que se propuseram a mapear as similaridades entre os casos de evasão por alunos de cursos de ensino superior. O estudo de Albuquerque (2008), evidenciou que as condições de permanência na universidade eram associadas, em muitas vezes,

com dificuldades financeiras para o transporte, alimentação e aquisição de equipamentos necessários para o estudo, tais como: livros, computadores, esquadros e instrumentos específicos de cada curso.

Cruz e Hourí (2017) chamam atenção para os principais prejuízos da evasão estudantil que são associados desde perdas de investimento até a desmotivação de indivíduos em relação às atividades laborais. Em uma pesquisa feita pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi constatado que um aluno em 2009 tinha em média um custo de 15 mil reais ao ano para ser mantido em uma universidade pública de ensino brasileira (OCDE, 2016). Já em um relatório de 2018 disponibilizado pelo MEC sobre despesas das universidades, o custo médio em um aluno foi estimado em 37.551 por ano.

Desse modo, percebe-se a importância de direcionar ações pontuais para minimizar o índices de evasão, de repetência e também para proporcionar condições básicas para que estudantes se mantenham no período de formação. Afinal, a democratização do ensino superior não pode ser condicionada à fatores estruturais que os estudantes não possuem controle direto, como a desigualdade de renda e de condições de acesso ao ensino. Nessa linha, surgiu em julho de 2010, por meio do Decreto nº 7.234, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com a finalidade precípua de ampliar as condições de permanência nas universidades públicas (BRASIL, 2010).

3 | PRINCIPAIS ASPECTOS DO PNAES E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Decretada em um momento que as políticas públicas eram pautas presentes nas agendas governamentais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, incidiu sobre muitos aspectos que tornam a educação brasileira mais inclusiva, com respeito à liberdade de ideias e com maior valorização do trabalho docente. O direito ao ensino público, estipulado pela LDB, defende, entre outros aspectos, logo em seu Art. 3, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência” (BRASIL, 1996).

Ainda que na teoria o direito era presente, na prática, milhares de jovens do país eram obrigados a abandonar o ensino superior e aderirem profissões informais por condições de sobrevivência. Mais de 10 anos depois é que as políticas educacionais passaram a ocupar uma posição ainda mais pontual e atuar frente à grandes lacunas expostas pela desigualdade socioeconômica.

O surgimento do PNAES como política assistencialista educacional se propunha a selecionar, diante de critérios previamente estabelecidos com as instituições, estudantes com mesmo perfil socioeconômico para receberem benefícios ligados à alimentação, transporte, saúde, esporte, inclusão de portadores de deficiência, apoio pedagógico, creche e inclusão digital (BRASIL, 2010). Mais especificamente, os objetivos do programa determinados pelo Art. 2 do Decreto nº 7.234 são:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

Apesar dos requisitos de adesão e quantidades de alunos beneficiados ser de autonomia das próprias instituições definirem de acordo com as suas particularidades, cabe ainda tratar que o PNAES estabelece um grande papel das universidades no que tange ao acompanhamento e mecanismos de controle para avaliar a eficiência do programa e evitar possíveis fraudes (BRASIL, 2010).

Milhares de alunos de instituições de todo país usufruem benefícios do programa que é utilizado para investimentos em moradias estudantis, restaurantes universitários e aquisições tecnológicas, como de computadores, para igualar as condições de estudos entre os jovens nos ambientes acadêmicos. Entretanto, a pandemia do novo coronavírus surgiu e fez com que o calendário acadêmico dos estudantes brasileiros sofressem expressivas alterações.

Ao começar pela suspensão de aulas decretada pela Portaria nº 343 de março de 2020 (MEC, 2020a), que deu início em muitas mudanças relacionadas à gestão e políticas educacionais, possibilitando a adesão do ensino remoto às instituições de ensino básico, superior e profissionalizantes, alterando datas de avaliações em larga escala e trazendo incerteza aos estudantes sobre a volta da normalidade.

Devido às orientações do Ministério da Saúde, a suspensão de aulas foi sendo prorrogada e formalizada por meio da Portaria nº 544 de junho de 2020 (MEC, 2020b), que permitiu o ensino remoto até dezembro de 2020. Ademais, as medidas de retomada no ensino superior tomaram um caminho mais lento. Até o início do mês de julho, constatamos que somente 24% das instituições públicas haviam aderido a modalidade virtual dentre as 69 universidades espalhadas pelo Brasil.

É necessário ressaltar que a demora das universidades nacionais para a adesão do ensino remoto é ligada à evidente desigualdade de acesso virtual, no país, que impossibilitaria que os estudantes continuassem o ensino de casa. Isso porque, muitos dos jovens brasileiros dependem dos recursos tecnológicos dos câmpus em que estudam. Ainda que sejam recursos comumente utilizados nas práticas sociais da sociedade hodierna, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) que 46 milhões de pessoas no país ainda não possuem acesso à internet (IBGE, 2018).

O embate para implementar medidas que pudessem atenuar essa questão se tornou cerne de discussões públicas em busca de ações estratégicas que poderiam minimizar os prejuízos pedagógicos que ecoarão por anos na educação brasileira. O Projeto de Lei 901/2020 de março de 2020 previa a obrigatoriedade da continuação do PNAES como

forma de garantir a manutenção de aspectos como alimentação, saúde e acesso virtual no período de isolamento, mas até o encerramento deste estudo ainda não tinha sido despachado pelo poder executivo federal e, conseqüentemente, ainda não estava vigente.

Outra medida proposta foi o MEC anunciar uma parceria com a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RPN) para ofertar pacotes de internet móvel aos estudantes de baixa renda do ensino superior (RNP, 2020). Além disso, ações independentes de universidades, como a Universidade de Brasília (UNB), vem alocando seus recursos e mapeando a quantidade de alunos com precariedade de acesso para estruturar medidas assistencialistas (UNB, 2020).

Considerando que 1 a cada 4 brasileiros vive com menos de 420 reais por mês (IBGE, 2019), notamos que mesmo com as ações interventivas que vem sendo tomadas no ano de 2020, a desigualdade socioeconômica no país exige que investimos cada vez mais em políticas com grande potencial de impacto, como o PNAES, capazes de garantir condições básicas de sobrevivência e acesso à educação. À vista disso, seguiremos para a próxima seção, em que foi tratado sobre os pressupostos metodológicos utilizados no estudo para corroborar a dedutiva.

4 | METODOLOGIA

O percurso metodológico do estudo foi essencial para garantir o grau adequado de cientificidade do campo de conhecimento analisado, de forma que a amplitude dos fatos fosse delimitada sob a ótica de investigação. Para tanto, nesta seção buscamos clarificar como as decisões metodológicas foram minuciosamente selecionadas para atender as finalidades do trabalho. Assim, com o intuito de investigar a relevância do PNAES exposta na literatura recente, vimos a necessidade de realizar um estudo de caráter qualitativo exploratório. De acordo com Godoy (1995) a pesquisa qualitativa é capaz de compreender fenômenos de um contexto que precisam ser analisados diante de uma perspectiva integrada, considerando diversos pontos de vista relevantes sobre o objeto de estudo.

A escolha da técnica de levantamento bibliográfico se deu por considerarmos que a exploração de documentos previamente manipulados sob um novo enfoque pode fornecer ao pesquisador resultados desconhecidos e inéditos. Para Trujillo (1974) esse tipo de análise permite que os estudiosos façam um reforço paralelo no exame e manipulações de informações. Nessa linha, optamos por aderir a segregação de etapas delimitadas por Cervo e Bervian (1976), que, respectivamente, são: uma fase de coleta, seguida por uma etapa de análise e interpretação dos dados e, por fim, a divulgação dos conhecimentos em uma discussão sumária.

Primeiramente, a fase de coleta de dados, responsável por filtrar a grande quantidade de informações produzidas pela humanidade (BARBOSA, 1998), foi realizada por meio do cruzamento de termos restritivos sobre o tema em dois portais de pesquisa científica, o

Periódico Capes e o *Scientific Electronic Library* (SciELO). Os termos utilizados no sistema de busca avançada nos sistemas foram “ensino superior” e “assistência estudantil”.

Para garantir a confiabilidade do estudo e priorizar olhares mais recentes, que seriam pertinentes para analisar a importância atual do programa de assistência, foram definidos alguns filtros para serem utilizados no momento de coleta de dados, estes são: 1) serem publicados em periódicos revisados por pares; 2) serem publicados durante um espaço de tempo de 10 anos, de julho de 2010 até julho de 2020; 3) serem estritamente relacionados com o tópico de análise do PNAES como política assistencialista educacional.

Na primeira fonte de busca, no Periódico Capes, após o cruzamento dos dados e aplicação dos filtros, foram encontrados 38 artigos. Em seguida, no sistema do SciELO foram encontrados mais 27 trabalhos. O procedimento de utilização de coleta foi repetido para ter sua confiabilidade mantida. Todos os artigos foram submetidos a uma leitura prévia, a fim de compreender se estavam relacionados com o PNAES e se seriam realmente contribuintes como objeto de pesquisa de acordo com os critérios estabelecidos. Após a fase de leitura, realizamos a exclusão de trabalhos repetidos, obtendo 12 estudos selecionados, no total.

No que tange à metodologias, em sua maioria os estudos apresentaram-se baseados em abordagens qualitativas e apenas 2 usaram contribuições de abordagens quantitativas em seu escopo. Neste ínterim, esboçamos no Quadro 1 as principais características da amostra analisada.

Técnica de Pesquisa	Base de Dados/ Etapas	Palavras chave utilizadas	Total de arquivos selecionados	Estrutura metodológica utilizada
1. Levantamento Bibliográfico	1.1 Periódico Capes	1.1.1 Ensino Superior e Assistência Estudantil	7	1.1.2 Os 7 trabalhos possuem abordagens qualitativas
	1.2 <i>Scientific Electronic Library</i> (SciELO)	1.2.1 Ensino Superior e Assistência Estudantil	5	1.2.2 No total de 3 trabalhos com abordagens qualitativas
				1.2.3 Somente 2 trabalhos com abordagens quantitativas

Quadro 1- Base Metodológica do Estudo

Fonte: elaboração própria.

Em prosseguimento, os artigos foram submetidos a uma nova leitura aprofundada e os principais dados foram esboçados em uma planilha para serem submetidos às fases de análise e interpretação.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, trataremos de aspectos gerais dos trabalhos. As duas fontes de busca selecionadas permitiram encontrar pesquisas que se enquadrassem nos critérios definidos. A pluralidade de artigos com metodologias qualitativas demonstram que as principais abordagens sobre o tema vem sendo feitas para a compreensão de particularidades temporais para o estudo de fenômenos. Dentre as metodologias da pesquisa qualitativa, a pesquisa documental e bibliográfica se sobressaíram dentre as mais aderidas.

Outro ponto a se considerar, é que todas as pesquisas conseguiram cumprir com seus objetivos propostos e em unanimidade defendem o PNAES como um compromisso público necessário entre os estudantes e o direito nacional à educação. Assis et al (2013) analisaram projetos feitos por meio do incentivo do PNAES em diversas faculdades, como UFRJ, UFV, UFU, UFMS e UFMT, e concluíram que a liberação de recursos orçamentários prevista pelo PNAES permite que as instituições operem serviços e programas sociais em grande escala, que vão de acordo com a proposta de desenvolvimento do tripé universitário - ensino, pesquisa e extensão.

Vasconcelos (2010) realizou um estudo ainda no ano de implantação do programa e reafirmou o interesse dos profissionais da área de educação em obter um auxílio governamental na estrutura que o PNAES se apresenta. A autora frisou o acesso à educação ser restrito a classe dominante em consequência da negação dos efeitos da desigualdade no ensino por muitos anos no país, e associou a falta de medidas antecedentes ao surgimento do programa ao baixo incentivo financeiro concedido às instituições.

O estudo de Gomes e Passos (2018) preocupou-se em examinar a implantação do programa nos institutos federais desde seu início. Os autores enfatizam que houve um amadurecimento das propostas do PNAES ao longo dos anos e, atualmente, que o direcionamento tomado pela política é muito mais voltado para minimizar os efeitos das desigualdades sociais regionais e particulares. As práticas desenvolvidas nos institutos, além de proporcionar condições humanas básicas de sobrevivência, fomentam o protagonismo estudantil, favorecem a integração social, a inclusão de minorias e incentivam a prática de esportes.

Lima e Ferreira (2016) mapearam que os serviços assistenciais de algumas universidades federais e viram que elas abrangem tópicos previstos no Decreto 7.234/10 e ainda variam em propostas específicas para a demanda interna, como a implementação de programas de apoio à gestantes, programas de concessão de materiais didáticos, bolsa cultura, apoio em eventos e auxílio para compra de óculos e medicamentos, por exemplo. Isso evidencia que a autonomia na alocação de recursos do PNAES permite que as instituições não implementem ações padronizadas que desconsideram as singularidades de cada comunidade acadêmica, fato muito importante a ser considerado quando tratamos políticas públicas educacionais.

Entretanto, Garcia e Maciel (2019) se atentam para um quesito determinante da existência das políticas atuais: em momentos de crise econômica, são as primeiras a serem cortadas como forma de retenção de gastos. Com o isolamento social e a restrição do funcionamento de comércios, determinados pelo Ministério da Saúde, o país tende a enfrentar uma crise econômica, que de imediato veio prejudicando alunos beneficiários do PNAES, já que o MEC permitiu a adesão do ensino remoto em março de 2020, antes de munir a população contra a desigualdade de acesso.

Sob uma ótica epistemológica, Recktenvald, Mattei e Pereira (2018) analisaram o programa federal e detectaram que a política seria mais efetiva se fosse solidificada em formato de Lei Federal, “uma vez que um decreto é insipiente e condicionado às intenções de governos, que são transitórios” (RECKTENVALD, MATTEI, PEREIRA, 2018, p. 407). Os autores ainda criticam as burocracias que impedem que os alunos usufruam dos recursos e advogam que deveriam ser investidos em formas de promover maior facilidade para o acesso às ações assistencialistas.

Trazendo esse aspecto para a realidade do Brasil no ano de 2020 e considerando pressupostos discutidos no corpo teórico deste trabalho, as demandas reais dos beneficiários do programa, apesar de serem subjetivas em cada organização familiar e ainda que exista uma variação de intensidade, tendem a estar relacionadas às dificuldades financeiras, falta de acesso digital, falta de equipamentos tecnológicos e desmotivação para continuar a formação na modalidade de ensino remoto. A partir dessas demandas reais, as universidades deveriam ter facilidade para implantar iniciativas que assegurem a permanência dos jovens nas instituições e minimizem as taxas de repetência, sem ficarem condicionadas aos trâmites judiciais que necessitam de um longo período de tempo para se estabelecerem.

Imperatori (2017) defende essa linha de argumentação que coloca o PNAES em uma categoria política de garantir um padrão de proteção social amplo e associa seus fundamentos básicos como algo que perpassa integralmente pela esfera de direitos humanos. A autora considera o percurso histórico do país um afronte às políticas sociais, uma vez que os programas e projetos de assistência educantil são invisibilizados e determinados por relações clientelistas nas novas concepções dadas à educação, ainda que ofertada no ensino público.

No estudo de Andrade e Teixeira (2017) é nitidamente possível ver ligação do PNAES, sob o prisma da invisibilidade, com as incompreensões disso na sociedade. Os autores consideram que os termos “assistência” e “necessidade” devem ser problematizados para gerar uma consciência compartilhada de que promover ações assistencialistas não se reduz à oferta de subsídios materiais quando conveniente para os gestores públicos, e que é preciso apreender outras formas de contribuições de melhoria para atender às necessidades dos estudantes.

A perspectiva dos estudantes a respeito do programa também deve ser considerada. Estrada e Radaelli (2017) aplicaram um questionário com pretensão de investigar aspectos do PNAES sob a perspectiva dos estudantes e verificaram que 48% da sua amostra probabilística estratificada consideram como algo fundamental, apenas 1% considerou que os estudantes se manteriam sem os auxílios ofertados, e o restante se manifesta a favor, mas acreditam que as bolsas deveriam ser restritas aos estudantes que precisam mais, ainda que já haja uma seleção. Nesse mesmo estudo, 72% dos alunos consideram que a verba destinada ao programa federal deveria ser maior já que é elevado o número de alunos que dependem dele e nem todos são atendidos.

Já Machado e Pan (2016) deram voz aos estudantes por meio da metodologia de grupo focal. Os autores constataram que os alunos não trataram de forma individualista a desigualdade que se manifesta na sociedade, e ainda que tivessem surgido divergências ético-políticas durante a discussão, foi gerado um senso comum no que tange ao reconhecimento de que há uma parcela de estudantes que carecem do auxílio de políticas sociais. O formato do estudo permitiu que os estudantes (re) pensassem seus posicionamentos e construíssem sentidos compartilhados sobre o cotidiano dos estudantes.

Outro grande aspecto interessante para mencionar são as consequências do PNAES na vida dos universitários brasileiros. Lima e Melo (2016) entrevistaram contemplados com algum tipo de assistência, como moradia, alimentação ou intercâmbio estudantil, e revelaram que o grupo se expressou concordante em relação às mudanças no desempenho acadêmico e qualidade de vida pessoal. Há registros de melhoria psíquica no grupo pesquisado, de melhoria nas notas e aumento no interesse em participar das atividades acadêmicas. No geral, os autores apuraram que o programa tem um grande papel na formação emancipatória dos estudantes, que depois da assistência, procuraram se manter independentes e buscar estabilidade financeira.

Para Chaves e Silveira (2018), apesar dos benefícios comprovados, o PNAES apresenta seu potencial de abrangência limitado pela influência neoliberal no país, que defende disposições tal como a redução do papel do Estado nas demandas sociais. Ainda que tenham surgido algumas inovações nos programas e serviços oferecidos por meio do programa, as universidades são cada vez mais pressionadas e continuam tendo grandes desafios para se manter como instituições gratuitas, democráticas e de qualidade.

Ademais, as condições de desigualdade do país ainda são agravantes e situações imprevistas, como a pandemia, podem desestruturar ainda mais os indicadores sociais. Assim, no que concerne às políticas assistencialistas, como o PNAES, é preciso considerar que estas têm uma grande relevância na contribuição para a formação crítica e profissional de indivíduos, e portanto, garantir seu funcionamento em quaisquer circunstâncias é uma convenção com os direitos humanos e direitos à educação.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises podemos constatar que a atuação direta do PNAES nas lacunas associadas às disparidades de renda é impulsora de consequências que vão desde o impacto pessoal na vida de um indivíduo até o impacto coletivo na minimização da desigualdade. O olhar do programa para as necessidades específicas da comunidade acadêmica são muito além de um mero auxílio financeiro temporário, conjugam-se como chave mestra fundamental para abrir as portas do ensino superior e de melhores oportunidades no mercado de trabalho.

O papel emancipador na formação cidadã dos indivíduos também foi identificado nas análises, reiterando a relevância do programa no que se refere à construção do futuro dos beneficiários. Também é preciso considerar que a educação brasileira se fortaleceu ao longo de sua história, e uma grande vitória capaz de proporcionar maior democratização do ensino no país, foi o surgimento de políticas, como o PNAES.

O ano de 2020 foi um marco na educação nacional, que reordenou seu formato de ensino, mas não foi capaz de proporcionar as mesmas condições de aprendizagem para todo os anos. Por isso, em relação à continuidade do PNAES durante o período de pandemia, pontuamos que é uma medida extremamente necessária para garantir condições básicas de sobrevivência aos estudantes e minimizar os prejuízos pedagógicos de alunos inscritos em universidades que aderiram a modalidade de ensino remoto.

Por fim, observamos que a permanência e ampliação dos serviços de apoio e práticas assistencialistas são restringidas pela influência neoliberal regente na sociedade, mas que as condições de vulnerabilidade em que boa parte da sociedade brasileira vive ainda dependem da contribuição de programas assistencialistas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. **Sísifo - Ciências da Educação**, n. 7, p. 19-28, set./dez., 2008.

ANDRADE A. A. J.; TEIXEIRA M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017.

ASSIS A. C. L. et al. As Políticas de Assistência Estudantil: experiências comparadas em universidades Públicas Brasileiras. **GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 125-146, 2013.

BARBOSA, E. F. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Educativa**, n.12, out. 1998.

BRASIL. **Ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Projeto de lei 901/2020.** Dispõe sobre a manutenção das ações de assistência estudantil em períodos de suspensão de aulas decorrentes de medidas sanitárias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2241805>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

CHAVES J. C.; SILVEIRA F. A. Ensino superior e política de assistência estudantil: repensando a formação universitária. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, p. 224-250, 2018.

CRUZ A. G. HOURI M. S. Centralidade nas Ações de Permanência para Enfrentar As Taxas de Evasão na Educação Superior. **Unisul**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 173 - 187, jan. 2017.

ESTRADA A. A.; RADAELLI A. A Política de Assistência Estudantil em uma Universidade Pública: a perspectiva estudantil. **Política e Gestão Educacional Online**, n. 16, p. 32-47, feb. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9359>. Acesso em: 12 jun. 2020.

GARCIA D. R. N. S.; MACIEL C. E. Concepções de Estado e a Materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-21, 2019.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

GOMES M. O.; PASSOS A. O. de. A Implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nos Institutos Federais. **Políticas Públicas**, São Luís do Maranhão, v. 22, n. 1, p. 416-442, 2018.

IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=sobre>. Acesso em: 21 jun. 2020.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>. Acesso em: 03 jul. 2020.

IMPERATORI T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

LIMA W. A. S.; FERREIRA C. L. **Meta avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 116-148, jan./abr. 2016.

LIMA M. C. N.; MELO M. C. O. de. L. Programa nacional de assistência estudantil: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública. **Meta avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 216-247, maio/ago. 2016.

MACHADO J. P.; PAN M. A. G de S. Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n.4, p. 477-488, dez. 2016.

MEC. **Relatório Educação para Todos**, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun 2020.

MEC. **Relatórios de Gestão. 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=138311-relatorio-de-gestao-mec-2018-27&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2020.

MEC. **Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MEC. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MOTTA R. P. S. V. Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações das universidades. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 30-67, jun. 2008.

OCDE. **Education Indicators**. 2016. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016/indicator-b1-how-much-is-spent-per-student_eag-2016-16-en. Acesso em: 12 maio 2020.

RECKTENVALD M.; MATTEI L.; PEREIRA V. A. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 405-423, jul. 2018.

RPN. **Alunos de baixa renda de instituições federais terão acesso à internet**. Disponível em: <https://www.rnp.br/noticias/alunos-de-baixa-renda-de-instituicoes-federais-terao-acesso-internet>. Acesso em: 03 jul. 2020.

TRUJILLO, F.A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VASCONCELOS N. B. Programa Nacional De Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez.2010.

UNB. **UnB garante auxílios a estudantes de baixa renda durante pandemia da Covid-19**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/4044-unb-busca-assegurar-alimentacao-de-estudantes-de-baixa-renda-durante-pandemia-do-covid-19>. Acesso em: 02 maio de 2020.

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO ESCOLAR – UM DESAFIO POSSÍVEL

Data de aceite: 01/10/2020

Emera Maria Pinto de Moraes Almeida

SME/Cuiabá,

<http://lattes.cnpq.br/3515841138843781>.

Benedita Debora Pinto de Moraes Costa

SME/Cuiabá

<http://lattes.cnpq.br/6049773551036101>

Maria Aparecida Moraes Costa

UNIVAG/VG

<http://lattes.cnpq.br/7599350448041324>

RESUMO: O relato descreve a experiência em relação a inclusão dos alunos com deficiência-PCD em uma escola municipal de Cuiabá, no ensino regular. Desafios estes vivenciados com crianças da Educação infantil e 1º, 2º e 3º ano do 1º ciclo, que vem ganhando espaços e avanços significativos, no decorrer do ensino aprendizagem. Experiências estas desenvolvidas há mais de sete anos e que ao longo do tempo vem sendo reconstruída de acordo com as necessidades e avanços dos alunos no decorrer do processo. O objetivo é incluir os alunos em todas as atividades propostas independente de suas condições, respeitando seu ritmo e habilidades. Promovendo atividades e metodologias diferenciadas que vão de encontro as necessidades e especificidades dos alunos. Sendo assim os profissionais são orientados e preparados para atender os alunos em diversas situações, visando sua inclusão não

só no ambiente escolar como em relação a sua autonomia, inclusão social e Independência, vencendo assim as barreiras impostas pela sociedade. Para realização deste trabalho utilizou-se uma metodologia diversificada, atividades diferenciadas e adaptadas conforme a necessidade do momento, práticas e intervenções pedagógicas diferenciadas no decorrer do ensino aprendizagem, objetivando um ensino de qualidade e inserção do aluno na sociedade, vencendo barreiras e preconceitos que impedem seu progresso em sua totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar, PCD – Pessoa com Deficiência, Educação.

SCHOOL INCLUSION - A POSSIBLE CHALLENGE

ABSTRACT: The report describes the experience regarding the inclusion of students with PCD disabilities in a municipal school in Cuiabá, in regular education. Challenges these experienced with children from early childhood education and 1st, 2nd and 3rd year of the 1st cycle, which has been gaining spaces and significant advances in the course of teaching and learning. These experiences were developed over seven years ago and which over time has been rebuilt according to the needs and advances of students during the process. The objective is to include students in all proposed activities regardless of their conditions, respecting their pace and skills. Promoting differentiated activities and methodologies that meet the needs and specificities of students. Thus, professionals are guided and prepared to serve students in various situations, aiming at their inclusion not only in the

school environment but in relation to their autonomy, social inclusion and Independence, thus overcoming the barriers imposed by society. To carry out this work, a diversified methodology was used, differentiated and adapted activities according to the need of the moment, differentiated pedagogical practices and interventions during the teaching-learning process, aiming at attaching and insertion of students in society, overcoming barriers and prejudices that hinder their progress in its entirety.

KEYWORDS: School inclusion, PCD - Person with Disabilities, Education.

1 | INTRODUÇÃO

O projeto surgiu da necessidade de atender a demanda de alunos com deficiência na escola regular de ensino, e das constantes queixas dos professores em trabalhar com esses educandos de forma que os incluísse no decorrer do ensino aprendizagem, respeitando seu potencial, habilidade e seu ritmo de desenvolvimento juntamente com seus pares.

O diagnóstico inicial foi realizado no decorrer do período de sondagem por meio de: observações diárias, atividades diferenciadas e fichas individualizadas, enquanto paralelo ao trabalho do professor ocorria o estudo de caso e entrevista com a família a qual fornecia informações importantes para uma intervenção eficaz em sala de aula. Após coleta dos dados necessários o planejamento é construído, aplicado e reconstruído quando necessário.

Segundo Vygotsky, o ser humano é formado por seus aspectos biológicos e sociais, no qual o indivíduo interage e assim modifica o meio em que vive, não sendo um mero produto mais sim criador do mesmo contexto no qual está inserido.

Sendo assim a escola é o ambiente ideal para propiciar recursos e estratégias diversificadas, visando atender os alunos em seus variados aspectos, objetivando seu progresso de forma total.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade (Brasil 2010,p.14)

2 | DESENVOLVIMENTO

Diante do desafio em relação a inclusão dos alunos que chegaram na escola com laudo e encaminhamento para a SRM (sala de Recursos Multifuncional) e dificuldade dos professores em trabalhar os conteúdos e atividades propostas para a turma com esses alunos, foram feitas algumas observações, erros e acertos em relação a forma que a escola vinha conduzindo a inclusão escolar, ocorreram várias reuniões com as famílias, Equipe

gestora, estudo de caso, pesquisas e estudos em relação as deficiências apresentadas pelos mesmos, observações diárias em diversos contextos e experimentações em relação ao processo de ensino aprendizagem, no entanto os alunos não estavam sendo atendidos em sua totalidade, o processo de inclusão estava falho, ou melhor acontecendo em partes, e o objetivo não é esse. Então surgiu a proposta de se trabalhar a inclusão escolar, visando a participação de toda a comunidade, onde não só os professores, CAD (Cuidador de Alunos com Deficiência) e alunos passassem por esse processo, mas todos que direta ou indiretamente estivessem envolvidos.

Após reflexão e avaliação do trabalho do ano anterior, onde o tema discutido foi: Como trabalhar com alunos PCD (Pessoas com Deficiência) da escola, avanços e dificuldades encontrados, pontos positivos e negativos, sugestões de atividades e diversas formas de intervenções realizadas, a queixa continuava e a pergunta era sempre a mesma. Como vou realizar atividades com o meu aluno? Dúvidas e mais dúvidas.

Os professores relatavam a dificuldade em trabalhar com os alunos com deficiência em sala, juntamente com os demais alunos pois os mesmos não respondiam com o que lhe era proposto, e isso causava angústia e insatisfação, tanto para os professores quanto para os alunos.

Diante da realidade, eu como professora Especialista na área AEE (Atendimento Educacional Especializado) senti a necessidade de envolver todos da escola (Professores, CAD, Equipe gestora, Pessoal da nutrição) enfim a comunidade escolar para trabalhar em parceria e fazer do ambiente escolar um lugar acolhedor, propício para receber essas crianças que chegam na escola, pois o trabalho não pode ser realizado em partes ele exige o todo. A partir daí vieram as reuniões, formação nas Rodas de Conversa, atividades coletivas voltadas para o tema “Inclusão” como: Histórias, DVDs referente as deficiências dos alunos da escola, Orientações e forma de tratamento para com os mesmos, apresentação em culminâncias dos projetos da escola com a participação dos alunos especiais, trabalho em dupla, apresentações dos alunos em festas e comemoração na escola, vídeos dos trabalhos realizados na SRM (Sala de Recursos Multifuncional) e sala de aula comum, convocação e participação da família em vários momentos na escola, enfim um envolvimento por parte de todos. E como foram surgindo as melhorias os professores sentiram se entusiasmados em querer avançar, buscar capacitação para melhor atender os alunos e desenvolver sua prática de acordo com a realidade a qual estão inseridos. E no ano seguinte o projeto foi construído e colocado em ação desde o início do ano e por consenso de todos continua sendo desenvolvido na escola, com algumas alterações.

É tempo de inclusão. É tempo de se construírem pontes para unir os que habitam margens opostas e se desconhecem e que criam uns dos outros as mais extravagantes fantasias. A escola que se propõe a interligar essas margens cumpre o seu papel, como a instituição que revela a realidade humana, sem quaisquer artifícios, naturalmente, pelo encontro, no vai e vem em seus espaços (Mantoan 2015, UNICAMP)

Para que a inclusão aconteça realmente é preciso que haja interesse por parte dos envolvidos, principalmente da escola e do professor que está diretamente ligado ao aluno diariamente, e que se torna a chave principal de abertura de novas possibilidades e conhecimentos.

Segundo Mantoan e Prieto (2006) o ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativas dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos. Em poucas palavras, a inclusão não pode mais ser ignorada. Ela está tão presente que motiva pressões descabidas, que pretendem nos desestabilizar a qualquer custo.

Em relação aos conteúdos pedagógicos é necessário um trabalho mais específico por parte dos professores de sala e uso de materiais e metodologia voltada para as necessidades do aluno. É o procedimento que a escola adotou e que vem demonstrando avanços significativos no que diz respeito ao ensino aprendizagem. Os materiais pedagógicos são confeccionados e adaptados conforme os conteúdos trabalhados e as necessidades dos alunos envolvidos.

Segundo Ropoli (2010), a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata, mas também não é impossível quando as pessoas envolvidas se comprometem em fazer valer essa prática inclusiva.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto apresenta o resultado de uma prática pedagógica realizada com alunos da Educação Infantil, 1º, 2º e 3º ano do 1º ciclo, visando a inclusão dos alunos com deficiência juntamente com seus pares, e desenvolvimento dos mesmos em relação ao processo ensino aprendizagem.

O ensino inclusivo na escola regular deve estar preparado para que os alunos com deficiência possam desenvolver-se como cidadãos e adquirir novas habilidades, promovendo seu desenvolvimento global, informando e auxiliando os encarregados da escola em devolverem melhores estratégias de ensino e contribuindo para uma sensibilização de toda a comunidade escolar diante das necessidades específicas dos alunos.

Dar acesso a uma vida de melhor qualidade no meio familiar, escolar, laboral, do lazer e de assegurar condições de plena cidadania para todos, sem discriminações, segregação e exclusões é o objetivo a que o projeto Inclusão escolar - Um desafio possível se propõe realizar., trazendo consigo a necessidade de nos dedicarmos com afinco e convicção ao que almejamos, visando adaptação escolar, avanço no processo ensino aprendizagem, e acreditar nas potencialidades de cada um, na capacidade de desenvolver, de tomar iniciativas e tornar-se cada vez mais independente em suas ações cotidianas,

pois independente da deficiência que o aluno possui, ele(a) tem condições de aprender e conquistar avanços significativos em seu desenvolvimento. Este trabalho demonstra que a inclusão é possível, basta acreditarmos e fazer valer a teoria, desenvolvendo a prática. As leis e direitos que amparam essas pessoas existem, e a realidade pode e deve mudar, para que esses alunos tenham seus direitos garantidos e sejam respeitados como ser humano em sua integridade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial**. – MEC; SEESP, 2001.

MANTOAN, Maria; PRIETO, Rosângela. **Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado. Organizado por: Roberia Vieira Barreto Gomes, Rita Vieira de Figueiredo, Selene Maria Penaforte Silveira, Ana Maria Faccioli – Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p.: 192 il.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Fortaleza: UFC-MEC/2010.

CAPÍTULO 4

VOZES DO PODER: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA DA NARRATIVA MÍTICA “CALÇA MOLHADA” DO MOLA, EM CAMETÁ-PARÁ

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 22/07/2020

Mix de Leão Moia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA – Altamira - Pará
<http://lattes.cnpq.br/2962944203757482>

Francisco Wagner Urbano

Universidade Estadual do Pará- UEPA - Belém – Pará
<http://lattes.cnpq.br/6003312736105942>

José Luiz de Moraes Franco

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA – Altamira – Pará
<http://lattes.cnpq.br/4454681556353335>

Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA – Castanhal – Pará
<http://lattes.cnpq.br/1462669038076710>

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise pragmática da narrativa oral mítica “Calça molhada” da comunidade quilombola do Mola, em Cametá, região nordeste paraense. Mostra a importância da Pragmática como um recurso linguístico importante para interação comunicacional e social estabelecida entre locutores/ouvintes. Faz uma relação entre interação comunicacional e pragmática a partir de autores como Rodrigues (2004), Watzlawick *et al* (1992), Koch (1992), Cunha (1991), além de relacionar narrativa e mito sob as concepções de

Barthes (1971), Nunes (2006), Eliade (2004) e Ribeiro Júnior(1992). Conclui que as expressões linguísticas sob condições pragmáticas são determinantes para concretizar os atos de fala, tornando a narrativa mítica canal de prescrições, hábitos e vetos.

PALAVRAS-CHAVE: Pragmática, Narrativa oral, Mito.

VOICES OF POWER: A PRAGMATIC ANALYSIS OF THE MYTHICAL NARRATIVE “CALÇA MOLHADA” DO MOLA, IN CAMETÁ-PARÁ

ABSTRACT: This article presents a pragmatic analysis of the mythical oral narrative “Pantamida” of the Mola quilombola community, in Cametá, northeastern Pará. It shows the importance of Pragmatics as an important linguistic resource for communicative and social interaction established between speakers / listeners. It makes a relationship between communicational and pragmatic interaction from authors such as Rodrigues (2004), Watzlawick *et al* (1992), Koch (1992), Cunha (1991), in addition to relating narrative and myth under the conceptions of Barthes (1971), Nunes (2006), Eliade (2004) and Ribeiro Júnior (1992). It concludes that linguistic expressions under pragmatic conditions are decisive to make speech acts concrete, making mythical narrative a channel of prescriptions, habits and vetoes.

KEYWORDS: Pragmatic, Oral narrative, Myth.

No viver cotidiano da comunidade quilombola do Mola, região de Cametá, nordeste paraense, modos de vida, com suas menções simbólicas vão sendo repassados oralmente e assimilados pelos moradores os quais vivem, repassam e renovam tais conhecimentos. Esses conhecimentos, expressos em narrativas míticas, estão enraizados nos remanescentes de quilombolas sendo parte integrante do mundo que os cercam.

Diante disso, traçar os caminhos que levam os moradores da referida comunidade a proferirem certas expressões linguísticas em narrativas míticas, é buscar compreender como se entrelaçam as relações sociais e culturais na comunidade em estudo, as quais associam relações de poder e saberes locais.

Nesse sentido, a Pragmática é um recurso recorrente em tais narrativas, atribuindo significado às palavras no contexto de atuação destas, contribuindo para uma fluente interação comunicacional entre narradores/receptores, tornando assim a narrativa mítica como propagadora de hábitos e se confundindo à própria maneira de viver e conceber a realidade e o mundo na comunidade em estudo.

Tais fatos se realizam pelo fato de que as narrativas, enquanto meio de interação humana, como produto cultural de um determinado grupo social, carrega em si aspectos que são referentes aos mesmos, afirmando valores que dizem respeito aos saberes construídos ao longo dos tempos, os quais são reelaborados e ressignificados, permitindo dessa forma sua vitalidade e permanência. Daí o fato das narrativas estarem presente desde os primórdios dos tempos em todas as sociedades. No livro *A análise estrutural da narrativa* Roland Barthes (1971, p.19) escreve:

A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes e mesmo opostas.

Quanto ao conceito de narrativa é importante mencionar que esta não se concretiza apenas no campo literário, mas em diversas situações e com textos comunicacionais, como por exemplo, a narrativa de imprensa, as telenovelas, etc. Nunes (2006) chama de narrativa a títulos diferentes, iniciando com as formas simples, literariamente fecundas como, por exemplo, o mito, a lenda e o causo; as propriamente literárias como o conto, a novela e o romance, às várias espécies de relatos orais e por fim às formas visuais ou obtidas com meio gráficos.

Dessa forma, o conceito de narrativa é amplo e diversificado, mas aqui o foco é a narrativa oral que de acordo com Fernandes (1998) trata-se de um texto de origem vocal, com a presença de um narrador que participa como protagonista ou não, mas que imprime seu ponto de vista como lugar de comunicação, marcado no texto por elementos dêiticos, podendo retratar um mundo mais coletivo (mito, lenda) ou mais individual (histórias de vida) em que a memória e a experiência estão presentes em sua produção e circulação.

As narrativas orais atravessam o tempo, sendo repassadas de geração em geração através da oralidade. Daí a importância da voz, já que a oralidade se faz através das diversas vozes dos narradores. Vozes que transmitem valores, crenças e que são de extrema importância para a sociedade, “dentro da existência de uma sociedade humana, a voz é verdadeiramente um objeto central, um poder, representa um conjunto de valores que não são comparáveis verdadeiramente a nenhum outro, valores fundadores de uma cultura” (ZUMTHOR, 2005, p.61).

Diante disso surge um questionamento: O que é o mito? Etimologicamente a palavra mito vem do grego *Mythos*, e deriva de dois verbos: do verbo *Mytheyo* (contar, narrar, falar alguma coisa para outros) e do verbo *Mytheo* (conversar, contar, anunciar, nomear, designar). Para os gregos, o mito era um discurso pronunciado para ouvintes que recebiam a narrativa como verdadeira, porque confiavam naquele que narrava. Assim, o mito era uma narrativa feita em público, baseado na autoridade e confiabilidade na pessoa do narrador. Enquanto que para Aristóteles, em *A arte poética*, o mito é visto como fábula, sendo entendido como “imitação de uma ação” (1979).

Tratando acerca do mito sob a ótica de Sócrates e Platão, Victor Neto (2008, p. 95) explica:

Em Sócrates, o mito passa a ser relegado a uma categoria de verdade deformada, e Platão contrapõe o mito à verdade ou à narrativa verdadeira, mas ao mesmo tempo atribui-lhe a verossimilhança. Sócrates diz que existem dois tipos de *logos*, um verdadeiro e outro falso, sendo o segundo representado pelo mito. O *mythos* começa a ser diferenciado da noção de *logos*, ou seja, o mito passa a ser considerado como sendo uma narrativa ficcional, produto de uma forma atenuada de intelectualidade.

Nos primórdios o mito era concebido como sinônimo de narrativa verdadeira, pois o homem, preocupado em compreender o mundo e seus mistérios, procurou desde o surgimento das primeiras sociedades, reproduzir em símbolos, algo que escapava a seu entendimento. Mas, a partir de Sócrates, o mito perde seu caráter de verdade e autoridade e passa a ser visto, portanto, como algo fabuloso, ficcional e inventado. Segundo D’onófrío (1996, p. 106):

Na sua acepção mais comum, o mito é uma história ficcional sobre divindades, inventada pelos homens para explicar a origem das coisas ou justificar padrões de comportamento. O que há em comum nos dois usos da palavra mito é que se trata sempre de uma história fantástica, inventada ou por um poeta, ou pelo povo.

Observando a concepção de mito de D’onófrío – a qual não deixa de ser tendenciosa ou mesmo logocêntrica – percebe-se que a mesma se fundamenta na concepção de mito evidenciada por Sócrates e Platão, visto como uma espécie de *logos* inferior – verdade deformada.

Contudo, a concepção de mito enquanto história fabulosa, fantástica e, acima de tudo, inventada, com o passar do tempo ganhou uma nova concepção, por parte das ciências humanas modernas. O mito passou a ser visto a partir do seu significado e relevância para as comunidades tradicionais: como algo verdadeiro e sagrado, com uma função sociológica de extrema importância, por tratar de realidades.

Assim sendo, o mito passa a ser considerado não um *Logos* inferior, mas uma verdade sagrada, pois era assim que era concebido antes da separação entre *Mythos* e *Logos*, ocorrida na Antiguidade Clássica, e é assim que ainda é concebido pelas comunidades tradicionais, isso porque como observa Ribeiro Jr.(1992) o homem primitivo nunca considerava a narrativa mítica como ficção ou lenda.

O mito lhe falava da verdadeira realidade, o evento que lhe conferiu significado e consistência a seu mundo. Sobre essa nova concepção de mito explica Eliade (2004, p. 07):

Há mais de meio século, os eruditos ocidentais passaram a estudar o mito por uma perspectiva que contrasta com a do século XIX. Ao invés de tratar, como seus predecessores, o mito na acepção usual do termo, i. e., como “fábula”, “invenção”, “ficção”, eles o aceitaram tal qual era compreendido pelas sociedades arcaicas, onde o mito designa, ao contrário, uma “história verdadeira” e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo.

Essa nova concepção de mito assume a existência de uma relação entre mito e contexto social, pois o mito é capaz de revelar o pensamento de uma sociedade, a sua concepção de existência e das relações que os homens devem manter entre si e com o mundo que os cerca. “O mito não é uma explicação científica, mas uma narrativa que exprime as profundas aspirações religiosas e necessidades morais e sociais do homem” (RIBEIRO JR. 1992, p.20).

O mito, sob essa ótica, é visto enquanto “história sagrada e, portanto, uma história verdadeira, porque sempre se refere a realidades” (ELIADE, 2004, p.12). A presença do mito “vivo” torna-se necessária para equilibrar as relações sociais onde ele se faz presente. Um dos maiores estudiosos de mito-poéticas Eleazar Mielietinski (1987, p. 197) ressalta:

O mito explica e sanciona a ordem social e cósmica vigente numa concepção de mitos, própria de uma dada cultura e explica ao homem o próprio homem e o mundo que o cerca para manter essa ordem; um dos meios dessa manutenção da ordem é a reprodução dos mitos em rituais que se repetem regularmente.

O mito associa-se ao rito porque garante sua perduração a cada vez que o mito é por ele atualizado, preservando assim seu caráter religioso e sagrado o que o torna uma verdadeira decodificação da experiência religiosa e da sabedoria prática, impondo princípios morais, os quais culminam em regras que orientam a vida do homem.

Por estar associado ao imaginário o mito aproxima-se inevitavelmente à literatura, mas há diferenças que aqui precisam ser consideradas. Em *O mito e o homem*, Roger Caillois (1972) explica que a distinção entre mito e literatura reside na relação entre leitor e obra literária, que se dá por empatia, por estar associada diretamente ao indivíduo. Enquanto na relação mito e ouvinte a relação se dá por coerção por estar no âmbito do coletivo. Nessa relação mito e literatura, o mito pode se transformar em literatura somente quando este perder seu valor moral “poder-se-ia ir mais longe nessa oposição e afirmar que é precisamente quando o mito perde seu poder moral de constrangimento que se torna literatura e objeto de gozo estético (CAILLOIS, 1972. p.114).

O mito possui um caráter coercitivo, pois, determina como a pessoa deve viver, interferindo e moldando a conduta social, pois este “explica e sanciona a ordem social [...], e um dos meios práticos para a manutenção da ordem é a reprodução dos mitos em rituais que se repetem regularmente (MIELIETINSKI, 1987, p. 197).

Por se tratar de uma comunidade remanescente de quilombo, as recorrências míticas na comunidade do Mola são bastante perceptíveis. Assim, faz-se necessário conhecer um pouco mais acerca da comunidade mencionada, bem como o mito lá presente.

A comunidade quilombola do Mola pertence ao município de Cameté. Esta é uma microrregião localizada no nordeste paraense, à margem esquerda do rio Tocantins. Mais especificamente no distrito de Juaba, à margem esquerda do igarapé Itapocu, afluente do rio Tocantins, está situada a comunidade.

O acesso à comunidade do Mola para quem opta por ir pelo rio, só é possível através de pequenos barcos, devido ao igarapé Itapocu ser estreito e possuir muitas curvas. O acesso só é possível de maré alta em pequenas embarcações, sendo o igarapé completamente inacessível para embarcações de porte médio.

A formação do quilombo do Mola, de acordo com Pinto (2010) deu-se na segunda metade do século XVIII, sendo constituído por mais de trezentos negros e sob a liderança de uma mulher forte e guerreira, que tinha o dom de rezas e curas chamada Maria Felipa Aranha.

Durante muito tempo os negros viveram no quilombo protegidos de qualquer ameaça. Contudo, com a construção de um fortim em Alcobaça, região onde atualmente está localizada a cidade de Tucuruí-PA, as autoridades daquela época tomaram conhecimento do quilombo, conforme mostra a professora Benedita Celeste Pinto (2010, p.93) uma nota que saiu no jornal *A Província do Pará*:

Ilmo. Sr. Redator, tendo V. S. tomando em consideração os nossos reclamos sobre o quilombo do Itapocu e por intermédio de quem outros jornais se tem ocupado do mesmo assunto, pelo que muito facilitamos, esperando que o governo tome em consideração o estado grave que de dia para aumenta; levamos a sua presença uma relação dos que existem fugidos somente desta comarca, que de momento lembramos para V. S. ter a bondade de mandar publicar, prometo-lhe ir mandando relação dos mais que formos informados (...) – Cameté, 28 de Julho de 1887.

Apesar das autoridades daquela época tomarem conhecimento do quilombo do Mola, estas nunca tomaram iniciativas de invadi-lo e destruí-lo. Com o processo de abolição, a maioria dos negros migraram para a localidade de Juaba, uma povoação que ainda estava se formando (atualmente Juaba é vila distrital).

Os moradores da comunidade remanescente de quilombo do Mola, apesar do número pequeno de famílias, dão continuidade às práticas culturais que se transmite há tempos na comunidade. E uma das formas de dar continuidade a essas práticas culturais dão-se através das narrativas orais.

O mito que se manifesta na comunidade foi denominado “Calça Molhada” porque ao andar, faz um barulho semelhante ao de alguém usando uma calça quando está molhada. Assim, conforme os passos, o barulho é ouvido. Dessa forma, o mito da “Calça Molhada” – onomatopeia representando o ruído da “Calça Molhada” – é conhecido por todos os moradores da comunidade, os quais fazem questão de falar da visagem aos que visitam ou passam pela comunidade.

As recorrências acerca do mito da “Calça Molhada” são frequentes na comunidade do Mola, o qual fundamenta todo o comportamento e as atividades dos moradores do local se confundindo à própria maneira de viver e conceber a realidade e o mundo, ou seja, na comunidade o mito possui um poder coercitivo que age de modo direto na realidade dos moradores, orientando hábitos, prescrições e vetos.

Tomando por base as narrativas e levando em consideração o fato de que “é impossível não comunicar” (WATZLAWICK *et al*, 1992, p.), a Teoria Pragmática explica quais os mecanismos utilizados pelos narradores a “manipularem” os receptores a acreditarem veementemente em tais narrativas, centrando-se “na linguagem em uso e os modos como ela é utilizada na comunicação” (DUQUE ESTRADA, 1995, p.11). Além do mais, o pragmatismo enquanto uma área do conhecimento direciona-se para a compreensão do significado das palavras no contexto de atuação destas.

Nesse processo a concepção epistemológica da Comunicação muito contribui, pois como bem coloca Rodrigues (2004) a comunicação torna-se um conceito fundamental, em torno do qual se pretende ultrapassar o elo entre sujeito e objeto, sistema e processo, considerando antes como fundadora de experiência, surgindo dessa forma conceitos primordiais como interação, dialogismo e interlocução dialógica.

A narrativa oral, a ser analisada, sob o princípio de uma pesquisa qualitativa foi coletada na comunidade quilombola do Mola, município de Cameté. Para a presente pesquisa elaborou-se questionários não estruturados para que as respostas surgissem naturalmente. Para a coleta de dados foram escolhidos os moradores mais velhos da comunidade, os quais são vistos como “os guardiões da memória, de saberes e poderes” tendo um grande respeito por parte dos moradores mais novos. Optou-se em utilizar apenas as iniciais dos nomes dos entrevistados para preservar a identidade destes. Dentre as narrativas coletadas tomou-se para análise a seguinte que foi transcrita levando em

consideração a prosódia da narradora. Eis a narrativa:

Olha, logo que eu cheguei pra cá us velhu daqui me cuntavu, porque eu nun su daqui, eu su du Limuero, aí eu casei e vim pra cá, mas eu já moru aqui mas de quarenta anu. Intão esses velhu mesmu daqui me cuntavu que passava uma visagi aqui, ele fazia cofó, cofó, parece quando ta cum a rupa mulhada – issu eu vi também – ele passava de baxu pra cima, cofó, cofó, cofó, cofó, cofó, aí quando dava uma meia nuti pra uma hora ele voltava. Essa visagi é antiga aqui neste Mola, porque us velhu daqui me cuntavu dessa visagi que passava aqui, porque eu vi né, mas eu num ulhei, só que essa visagi ainda passa aqui.

(I. T. C, 76 anos, Mola, Cameté-PA)

Observando a narrativa de um modo geral percebe-se que a narradora utiliza alguns mecanismos linguísticos para confirmar a existência do mito no local para influenciar os receptores a acreditarem nela. Nos trechos *“Olha logo que eu cheguei pra cá us velho daqui me cuntavo[...]mas eu já moro aqui mas de cinquenta anu. Intão esses velhu mesmu daqui me cuntavu que passava uma visagi[..] parece quando tá com a rupa mulhada-isso eu vi também. Essa visage é antigo aqui neste Mola”*, percebe-se a recorrência de formas linguísticas que recaem no objeto da pragmática da enunciação, já que a esta deixa no enunciado marcas que indicam a que título o enunciado é proferido.

Essas marcas, como por exemplo, os verbos em 1ª pessoa (*Eu cheguei, Eu moro, Eu vi...*), segundo a pragmática do discurso de Benveniste, ao serem pronunciadas realizam a ação que nomeiam, pois a “1ª pessoa do singular do presente do indicativo, não descrevem meramente uma ação, mas, na verdade, a realizam” (KOCH, 1992, p. 16).

E uma vez que a narradora menciona que ouviu dos antigos moradores da comunidade sobre o mito e que também o viu lhe dá um respaldo muito maior porque, pragmaticamente, se viu o mito é porque os outros não tiveram tal poder, sendo uma peça chave para que o mito no local oriente hábitos, prescrições e vetos, afinal “todo ato de fala realiza uma ação”(CUNHA, 1991, p. 04).

Assim, ao narrar acerca do mito no local, a narradora contribui para equilibrar as relações sociais no local, pois ao mencionar *“Essa visagi é antigo aqui neste Mola[...]só que essa visagi ainda passa aqui”*, compreende-se que o “enunciado é produzido com dada intenção (propósito), sob certas condições necessárias para o atingimento do objetivo visado e as consequências decorrentes da realização do objetivo”(KOCK, 1992, p. 24).

O enunciado (a narrativa) proferido sob as condições (para os que desrespeitarem sofrerem certas punições do mito que é muito antigo) tem como consequência o equilíbrio social na comunidade contribuindo para as normas a serem internalizadas e aceitas, pois “qualquer comunicação implica o cometimento, um compromisso o qual define a relação” (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON 1992, p.47).

Como bem assegura Koch (1992) para atingir seu objetivo fundamental, cabe ao locutor assegurar seu interlocutor para que este seja capaz de reconhecer a intenção,

isto é, compreender qual é o objetivo visado, o que depende da formulação adequada do enunciado, recorrendo assim, a repetição, a exemplos, como meios para estimular, facilitar ou causar a aceitação dos receptores, o que pode ser vistos nos trechos em que a narradora profere: “*Olha logo que eu cheguei pra cá us velhu daqui me cuntavu[...]Intão esses velhu daqui me cuntavu[...] us velhu daqui me cuntavu dessa visagi que passava aqui*”.

Portanto, para dar continuidade ao mito da “Calça Molhada” os narradores do Mola, a exemplo da narrativa em análise, recorrem a expressões linguísticas pragmáticas que servem de meios eficientes para o andamento de práticas culturais e conseqüentemente o equilíbrio social no local em que vivem.

Rodrigues (2004) tem razão ao dizer que uma interação comunicacional só tem sentido se os que nela tomam parte pressupuserem o mesmo estado de coisas existentes, e se reconhecerem como capazes de responder pelo que comunicam, reconhecendo-se, por isso, reciprocamente como responsáveis, e se identificarem com a comunidade, garantindo a fiabilidade das normas que regulam a interação em que estão envolvidos. Além do mais, uma narrativa ou qualquer obra falada segundo Detienne (1998) para ter sentido e significado deve ser entendida e aceita pela comunidade a quem se destina.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica e Arte poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1979.

BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Vozes, Petrópolis, 1971.

CAILLOIS, Roger. **O mito e o homem**. Lisboa: Edições 70. 1972.

CUNHA, José Carlos Chaves da. **Pragmática Linguística e didática das línguas**. Belém, UFPA, 1991.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1: Prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1996.

DETIENNE, Marcel. **A invenção da mitologia**. 2ª edição – Rio de Janeiro: José Olympio, Brasília, D. F.: UnB, 1998.

DUQUE ESTRADA, Megan Parry de Castro. Contribuições da Teoria da Polifonia à Análise da Conversação. In: Moara. **Estudos de Pragmática Linguística**. Revista dos cursos de Pós-Graduação da UFPA. Belém n.3: 11-21, abr./set., 1995.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: perspectiva, 2004.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Largueza e Lassidão: A mito poética do espaço das águas**. Belém: UFPA/ CLA. 1998. (Dissertação de mestrado)

KOCK, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

MIELIETINSKI, Eleazar M. **A poética do mito**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1995.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Filhas das matas. Práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia tocantina**. Belém. Ed. Açai, 2010.

RODRIGUES, Adriano Duarte. Pragmática e comunicação. In: SANTOS, José Manuel; CORREIA, João Carlos (Orgs). **Teorias da Comunicação**. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2004.

RIBEIRO JR, João. **As perspectivas do mito**. São Paulo: Pancast, 1992.

VICTOR Neto, José. **Narrativas orais de Castanhal: Migração, resignificação e contra discursos à homogeneização cultural**. Dissertação de Mestrado em Estudos Literários– Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

WATZLAWCK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D. **Pragmática da comunicação humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação**. 9ª edição. São Paulo: Cultrix, 1992.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo: Entrevista e ensaios**. Cotia, SP, Ateliê Editorial, 2005.

CAPÍTULO 5

PERSPECTIVA EDUCACIONAL CTS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 21/07/2020

Sueli da Silva Costa

Instituto Federal de Brasília- Campus Gama
Brasília- Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/9100045916352357>

Guilherme Uilson de Sousa

Instituto Federal de Brasília- Campus Gama
Brasília- Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/3465562108843414>

RESUMO: Os problemas sociais emergentes neste século XXI relativos à saúde pública, aos desbalanços ambientais e conflitos entre povos, exige dos cidadãos uma reflexão sobre as decisões que tomamos no cotidiano. Adotar ou não o uso de materiais recicláveis? Uma alimentação balanceada ou a ingestão de *fast foods*? Tal reflexão pode ser construída em diferentes contextos, mas se faz principalmente na escola. Nesta perspectiva, os Institutos Federais, IF, têm como uma de suas finalidades constituir-se em centros de excelência na oferta do ensino de ciências estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica e a aplicação, nas comunidades, dos conhecimentos construídos no âmbito da instituição. Com vistas a consecução desta finalidade, os IF têm como proposta a oferta tanto de uma educação profissional de nível médio, quanto a formação de professores, através dos cursos de licenciatura, assumindo, assim, que o diálogo acerca do

ensino contextualizado de ciências deve acontecer no processo de formação inicial (FI) dos futuros professores nas licenciaturas e na formação continuada que se segue a esta. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo avaliar possíveis convergências entre o que é previsto para a educação científica baseada nos pressupostos CTS e os documentos que regem a criação dos IF, além dos documentos internos do Instituto Federal de Brasília, sua visão, missão e valores. Ao final da análise é possível verificar que, embora os pressupostos da educação científica CTS estejam fortemente inseridos no contexto legal dos IF, a existência de algumas práticas convergentes com o ensino de ciências CTS na atuação dos docentes tanto nos cursos de nível médio, como na formação de professores na licenciatura em Química. Entende-se ainda a necessidade de ampliação do estímulo a adoção de estratégias de ensino que valorizem um ensino de ciências contextualizado e que tenha como foco a atuação cidadã dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: CTS, Educação Profissional, Formação humanística.

EDUCATIONAL PERSPECTIVE STS AND ITS CONTRIBUTIONS TO HUMANISTIC TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: The problems faced in the 21st century related to public health, environmental threats and ethnical conflicts, demand all citizens a reflection about the decisions that we have to do in our daily lives. Adopt or not recyclable materials? Health food or junk food? These type of conflicts is reality in different contexts

including the school environment. Adopting this perspective, the Federal Institutes (IFs) have as a purpose to become excellence centers offering science teaching, promoting the critical thinking and researches that can be applied in local communities. To achieve this goal, the IFs has been offer technical high school education and teacher's graduation, both emphasizing this way to think the science teaching, assuming that the dialog about contextualized science teaching must to happen in all stages of a teacher's education, including the initial formation and the updates. Considering this context, this paper aimed to evaluate possible convergences between the STS assumptions about science teaching, the law that created the Federal Institutes and the internal regiments of Federal Institute of Brasília, its vision, mission and values. As a result of this paper, it's possible noted that the internal regiments and law that created the IFs has a lot of assumptions of STS science education, and it's possible noted that in some practices in the science teaching in High School and in the teacher's graduation of chemistry. It is also understood the need of improve the incentives for adoption of teaching strategies that promote contextualized science teaching and prioritize the student's citizenship. **KEYWORDS:** STS; Professional Education; Humanistic Education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação em ciências baseada na perspectiva da relação Ciência-Tecnologia-Sociedade, CTS, diz respeito a uma área multidisciplinar do saber onde os indivíduos se dedicam a estudar as inter-relações que existem entre as sociedades, a ciência e a tecnologia e como estes elementos se influenciam e retroalimentam. Trata-se de um campo de investigação que tem como objetivo auxiliar os indivíduos na formação dos conhecimentos necessários para a tomada de decisão consciente, além de oportunizar-lhes uma participação nos rumos das sociedades das quais fazem parte (PINHEIRO, 2009).

A contextualização dos conhecimentos das ciências a partir de situações da realidade promovida pela perspectiva CTS de ensino científico contribui fortemente para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem uma vez que promove nos estudantes um olhar crítico sobre a realidade, com a inserção, no processo educativo, das visões histórica, filosófica, epistemológica, social e econômica da ciência, tornando o estudante consciente de onde parte e para onde ruma a ciência e a tecnologia, ligando-as ao mundo real (PEREIRA, 2019).

Além disto, a educação científica CTS configura-se como forte campo de trabalho no âmbito acadêmico, sendo este campo constituído por grupos de pesquisa das mais diversas áreas e que, como resultado, contribuem para a orientação e estabelecimento de políticas públicas (BAZZO, 2000).

Este movimento educacional surgiu a partir de correntes científicas iniciadas após o fim da 2ª Guerra Mundial, constituídas por visões modernas de sociologia e filosofia das ciências ao redor do mundo. Também a partir deste período de guerra as comunidades passaram a refletir sobre as verdadeiras contribuições da tecnologia para as sociedades, uma vez que, como resultado do processo tecnológico, são gerados problemas ambientais

e de saúde pública que interferiram e ainda interferem na vida de diversas populações ao redor do mundo (CEREZO, 2002).

Em face disso, consideramos importante a discussão sobre as motivações e os rumos da produção científica e tecnológica mundial e como elas se refletem no espaço de ensino e aprendizagem das salas de aula de ciências, discussões estas que se refletem também no trabalho desenvolvido no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro, uma vez que estes se propõem a serem espaços de discussão e fomento da ciência e da tecnologia.

2 | OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral

A presente pesquisa teve como objetivo principal a investigação de possíveis convergências entre a legislação que regula o funcionamento o Instituto Federal de Brasília e os pressupostos teóricos do movimento educacional CTS e da formação humanística.

2.2 Objetivos Específicos

1. Analisar as legislações que regem o funcionamento dos institutos federais;
2. Analisar os pressupostos da educação CTS;
3. Analisar os pressupostos da Formação Humanística;
4. Avaliar a possível implementação da Educação Científica CTS no âmbito do Instituto Federal de Brasília.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

O mundo avança a passo largos no que se refere a desenvolvimento tecnológico. Novos materiais, novas técnicas, novos produtos e serviços surgiram nas últimas décadas. Este avanço e aumento de complexidade traz para a humanidade uma série de benefícios como o surgimento de novas drogas e ferramentas de trabalho, por exemplo. Contudo, este avanço trouxe consigo novas ferramentas de guerra e provocou o desequilíbrio dos sistemas ambientais (SANTOS, 2011).

Introduzido nesta perspectiva de desenvolvimento encontra-se o ensino das ciências que, num processo oscilatório ao longo de seu percurso histórico, ora imbuí-se da tarefa de contribuir para a formação dos cientistas considerados necessários para a manutenção dos desenvolvimentos sociais e econômicos das nações, ora trouxe como missão a formação de pessoas com foco no exercício da cidadania efetiva (SANTOS, 2011).

No sentido de contribuir para uma definição de rumos da educação científica, o Movimento CTS (Ciência - Tecnologia - Sociedade) tem contribuído para solidificar a

formação cidadã como uma das tarefas precípuas do processo educativo em ciências. O Movimento CTS caracteriza por ser multidisciplinar, tendo importantes representantes entre os educadores em ciências. Um sinal da importância do movimento CTS no ensino das ciências é o objetivo de subsidiar nos educandos a capacidade de tomada de decisão e controle social dos rumos das decisões no campo científico, entre outros tantos nos quais os cidadãos estão inseridos (SANTOS, 2011).

Quando da análise dos currículos, metodologias e ideologias associadas ao ensino das ciências ao longo do último século no Brasil e no mundo, percebe-se que, embora correntes associadas à educação para a formação cidadã tenha surgido, muito tímidas foram as ações e resultados decorrentes das mesmas. Na maioria das vezes, a educação científica foi delimitada por abordagens de ensino alicerçadas no aprofundamento dos conteúdos, acentuando, assim, uma educação internalista na qual não havia espaço para interseção entre os diferentes fenômenos naturais estudados pelas ciências. Neste contexto de uma educação científica que se propunha desvinculada das demandas e dos efeitos sociais, surge o Movimento CST, que é entendido, no contexto da educação científica, como uma outra maneira de refletir sobre os problemas enfrentados pelo ensino de ciências, especialmente quando consideramos seus propósitos ligados à formação para a cidadania (MIRANDA & TEIXEIRA, 2016).

Como consequência de uma educação científica nos moldes da apresentada, internalista, conteudista e descolada dos contextos sociais, foi, e ainda é, possível verificar o surgimento do cientificismo, a partir do qual entende-se a existência de um “método científico” único, ou seja, houve uma cientificização da técnica e, nesse processo, o desenvolvimento tecnológico passou a depender de um sistema institucional no qual conhecimento técnico e científico são interdependentes e que, em conjunto, passam ao largo das necessidades, pressões e demandas sociais, além de não terem efeitos sobre elas (SANTOS & MORTIMER, 2009).

Nesta perspectiva, o movimento educacional CTS, proposto como alternativa à educação cientificista, baseia-se no estudo das inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Este modo de pensar a educação científica foi iniciado na Europa em meados dos anos 70 e, ora envereda-se pela investigação acadêmica destas relações nos mais diversos âmbitos da sociedade, ora aplica-se a planejar, aplicar e avaliar estratégias de educação científica que tenham como resultado uma maior contextualização com as sociedades, afim de contribuir para o alcance das demandas da mesma, além de buscar nela novas demandas educacionais para a área das ciências (PINHEIRO, 2015).

Neste processo de contextualização entre os fazeres sociais e a educação científica CTS e com os quais ela contribui, percebe-se que os problemas ambientais e a vinculação do avanço científico e tecnológico com a guerra, por exemplo, fizeram encolher a euforia em relação aos resultados do desenvolvimento científico, promovendo, a partir disto, uma reflexão sobre o senso comum até então propagado de que a ciência apenas benefícios

traria às populações das diferentes espécies. Esta reflexão inicial tornou possível, entre outras coisas, uma análise crítica das relações entre a ciência e a tecnologia e as diferentes sociedades, passando a coletividade, a partir disto, a refletir que o progresso científico nem sempre é alavanca para incrementos no bem-estar social (MORAES, 2008).

Do ponto de vista da construção curricular com enfoque CTS, Rennie (2007) aponta que os mesmos podem ser definidos como as estruturas curriculares que apresentam como alicerce o tratamento das inter-relações entre explicação científica, planejamento tecnológico e solução de problemas, tendo como objetivo principal a tomada de decisão consciente sobre assuntos relevantes e de importância social.

Rennie (2007) ainda classificou como currículos CTS aqueles que apresentavam as seguintes características estruturais: (i) entendem a ciência como atividade humana que tenta interferir no ambiente e nas próprias comunidades humanas e que está relacionado à tecnologia e às questões sociais; (ii) compreendem as sociedades como passíveis de desenvolvimento e como agentes de estímulo à produção científica, bem como são receptores dos resultados destes progressos; (iii) percebem o estudantes como alguém que seja preparado para tomar decisões inteligentes e que compreenda a base científica da tecnologia e a base prática das decisões; e (iv) professor como aquele que desenvolve o conhecimento e o comprometimento com as inter-relações complexas entre ciência, tecnologia e decisões em diferentes contextos.

Como ideias convergentes no sentido da formação cidadã dos estudantes, o enfoque CTS para o ensino de ciências e as ideias da formação humanística tem como objetivo uma maior emancipação dos sujeitos desde de sua formação escolar. Considera-se, deste modo, que o currículo na educação das ciências deva ter como sua mola mestra a emancipação de seus sujeitos, utilizando como estratégia para tal uma formação crítica, autônoma e dialógica, que leve o aluno a analisar de maneira embasada e crítica a realidade em que participa. Segundo Zatti (2012):

“a emancipação consiste na libertação de tudo o que se apresenta como poder de alienação do sujeito, de tudo aquilo que impede a realização de si mesmo e a instauração da autonomia”.

Neste sentido, a formação humanística pode ser entendida como as estratégias a partir das quais o indivíduo pode formar-se humano a si mesmo. Esta formação se dá por meio da ação interativa consigo e com o demais, mesmo porque todo processo formativo se dá na relação entre humanos. Não há de se falar em qualquer formação que se baseie na relação humano-objeto de conhecimento. A formação, deste modo, diz-se das relações humanas. Tomando o exposto como base, pode-se entender formação humanística como um processo de preparação integral do ser humano, uma vez que, quando se trata de formação humanística, não há de se falar em um processo parcial ou fragmentado (CENCI & FÁVARO, 2008).

Esta formação humanística tem como objetivo a preparação do indivíduo humano para a vida em sociedade, pois, embora cada um de nós nasça num contexto social específico, nos faltam elementos, a priori, para a vida plena nas sociedades. É no espaço educativo/formativo que se adquirem as ferramentas humanas que possibilitam a vida social. Sendo assim, uma formação pedagógica verdadeiramente humanística estaria comprometida com o processo de inserção na vida em sociedade, valorizando e estimulando características humanas como a dignidade, o auto reconhecimento como indivíduo (CENCI & FÁVARO, 2008).

Considerando o exposto, avalia-se importante que espaços educativos como os dos IF construam uma educação científica que proporcione aos estudantes uma formação integral, a partir da qual seja possível aos mesmos a tomada consciente de decisão acerca dos temas relativos a questões de ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente, por exemplo.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa aqui apresentada, foram utilizados instrumentos de caráter qualitativo. Segundo Kauark e colaboradores (2010), a pesquisa qualitativa pode ser considerada como aquela que prevê a existência de relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e o mundo real no qual está inserido. Estes estão tão indissociavelmente entrelaçados que é difícil separar a objetividade do mundo e a subjetividade do sujeito e a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados aos mesmos são o objetivo básico deste modo de investigação.

Este tipo de investigação fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros (LAKATOS & MARCONI, 2009). Segundo esses autores (2009), por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato perto com os informantes.

Quanto aos objetivos, o método utilizado foi o exploratório. Conforme Gil (2010) afirma, esse método visa proporcionar maior familiaridade com o problema visando torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Para o autor, a pesquisa exploratória tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. Em uma pesquisa exploratória, a coleta de dados, geralmente envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, além de análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Na análise dos dados optou-se pela Análise Textual Discursiva. Neste estratégia de investigação a descrição e a interpretação, enquanto estratégias de análise, são tecidas de maneira concomitante pelo pesquisador, sendo que a interpretação se dá através da análise de significados. Estes elementos são, então, processos complementares que se inter cruzam tal qual fios de uma rede que tem como objetivo a busca de sentidos e de significados, sendo feitas e refeitas ao longo do processo analítico (MORAES, 2016).

4.1 Contexto

Adotou-se como cenário o Instituto Federal de Brasília – IFB, Instituição vinculada ao Ministério da Educação e que oferece educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

O IFB, criado pela Lei no 11.892 de 29 de dezembro de 2008, é uma instituição pública que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e oferece cursos gratuitos, desde o Ensino Técnico de Nível Médio até a Pós-graduação.

(BRASIL, 2008). O IFB é composto por dez campi distribuídos pelo Distrito Federal. O nosso contexto de pesquisa se deu no campus Gama, no âmbito da Licenciatura em Química desta instituição.

4.2 Instrumentos

Eis um quadro síntese com os objetivos e procedimentos de coleta/geração e análise dos dados referentes a cada uma das atividades da pesquisa:

Procedimento de Coleta de Dados	Fonte de Dados	Objetivo	Etapa
Coleta e análise qualitativa textual discursiva dos dados coletados	- Leitura e análise dos seguintes documentos legais e de regulação do Instituto Federal de Brasília: · Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; · Lei 11832/08- Lei de criação dos Institutos Federais; · Resolução RIFB 08/2012- Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Brasília; · Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Brasília. · Análise de atividades do IFB veiculadas no portal da instituição	- Investigar possíveis convergências entre a legislação que regula o funcionamento do Instituto Federal de Brasília e os pressupostos teóricos do movimento educacional CTS e da formação humanística.	Única

Tabela 1: Métodos, etapas e fontes de pesquisa.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho aqui exposto descreve a investigação acerca das possíveis convergências entre as finalidades e objetivos do Instituto Federal de Brasília, previstos nos marcos legais regulatórios dos IF e a Educação em Ciência baseada nos pressupostos CTS. Com base

nisto e analisando o regulamento de Criação dos Institutos Federais, lei 11892/2008, encontra-se o seguinte como finalidade para os IF:

“... constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica...” (BRASIL, 2008).

Levando em consideração tal objetivo previsto em lei, entende-se que há presença de convergências com os objetivos da educação para a ciências prevista no movimento CTS, uma vez que este movimento compreende no ensino e aprendizagem científica uma possibilidade de construir junto ao estudante uma visão curiosa sobre o mundo, a vontade e as ferramentas necessárias para a investigação, o questionamento dos fatos do cotidiano com vistas a transformá-lo se isto for requisito para uma vida individual e coletiva vivida em plenitude. A partir daí, tanto a legislação prevista para o trabalho dos IF, quanto os pressupostos CTS buscam alicerçar suas atividades com foco na resolução de dos problemas que fazem parte do cotidiano do alunado, ampliando os conhecimentos para que o educando possa utilizá-los na solução dos problemas coletivos de sua comunidade e sociedade (PINHEIRO et al, 2007).

No que diz respeito ao Plano de Desenvolvimento Institucional do IFB, que consta do planejamento estratégico da instituição com vigência entre os anos de 2014 a 2018, o documento traz como finalidade da instituição à luz da lei 11.832/2008:

“... realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico...” (BRASIL, 2008).

Ao analisar a presença do enfoque CTS no IFB, destaca-se a importância da pesquisa aplicada para a instituição em tela. Para Herrera (1971), os objetivos da pesquisa aplicada dizem respeito a questões sociais relevantes ao espaço no qual a instituição está inserida. Ainda neste sentido, Nascimento e Linsingen (2006) relata que perceber a tecnologia como uma aplicação da ciência na vida prática contribui para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, na medida em que se configura como um alicerce na busca de uma re-significação da prática educativa. Entender a tecnologia como a mola mestra para a colocação plena dos indivíduos nos contextos sociais, inclusive oferecendo-lhes a possibilidade de questionar os seu lugar como indivíduo na sociedade, refletindo sobre a possibilidade ou não de acessá-la e como, muitas vezes, pode, inclusive, nos levar a refletir sobre como a tecnologia é utilizada como marcador de desigualdades no mundo contemporâneo. Partindo disto, pode-se se considerar a educação ofertada pelos IF como tendo características humanísticas e de promoção da autonomia e pensamento reflexivo, uma vez que, que na Rede Federal de Educação busca-se, a partir deste processo educativo, que os estudantes apresentem uma maior compreensão das implicações da ciência e da tecnologia na sociedade e vice e versa e como, muitas vezes a falta de acesso

e a tecnologia deve ser questionado por ser mais um dos resultados das desigualdades sociais.

Neste sentido, Santos (2012), afirma:

“Assim, observando os objetivos da educação profissional, os valores neoliberais do mundo atual e a rápida evolução científico-tecnológica que presenciamos, é fundamental realizar discussões e reflexões críticas em sala de aula que propiciem desvelar a condição humana. Não se trata de uma educação contra o uso da tecnologia e nem uma educação para o uso, mas uma educação em que os alunos possam refletir sobre a sua condição no mundo frente aos desafios postos pela ciência e tecnologia” (SANTOS, 2012, p. 122).

Diante do exposto por Santos (2012), percebe-se a Educação Profissional ofertada pelo IFB como o ensino da ciência e da tecnologia voltado para os contextos e demandas coletivas, uma vez que busca nos meios sociais e culturais as demandas para a realização de suas atividades científicas e, além disto, na medida de suas responsabilidades e recursos disponíveis, retorna à sociedade os resultados do que desenvolve em termos de tecnologia. O novo PDI do IFB, que entrou em vigência em 2019 reafirma esse compromisso em dos seus objetivos:

“IV. Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; (BRASIL, 2019).

Outro exemplo da atenção a essa relação com a sociedade pode ser percebido no ano de 2016 a 2019 com a realização do CONECTA IF. O CONECTA IF é um evento com o objetivo de ligar a pesquisa, o ensino e a extensão realizadas por diferentes institutos do Brasil. Além disto, as atividades programadas visavam fomentar o diálogo entre as várias ações desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, englobando a difusão de conhecimento com a participação efetiva de pesquisadores, professores e alunos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da comunidade escolar do GDF e entorno; gestores; empresários; representantes de instituições parceiras; e público visitante (BRASIL, 2019).

Entre os eventos constantes do Conecta, há a Fábrica de Ideias Inovadoras- Fabin. Este evento de inovação teve como objetivo a apresentação de protótipos de produtos, processos e serviços inovadores e com potencial de proteção ou de transferência de tecnologia. Como resultados foram desenvolvidas diversas ideias de produtos que surgiram de demandas sociais como alimentos com fins especiais, tal qual pão sem glúten e sorvetes sem lactose. Ações como estas demonstram algumas das possibilidades de interação entre educação, ciência, tecnologia e sociedade no âmbito dos Institutos Federais de Educação (BRASIL, 2019).

Outra atividade desenvolvida no ano de 2016, ocorrida no Campus Gama do Instituto Federal de Brasília, foi o intitulado “Fórum de Ciência e Sociedade, realizado em colaboração com a Fundação Osvaldo Cruz, FIOCRUZ. A ação teve como objetivo capacitar estudantes e profissionais da instituição com enfoque na Segurança Alimentar e Nutricional, proporcionando aos participantes não somente a formação individual, mas o potencial de trabalho como multiplicadores de saberes necessários à tomada de decisão relativas à alimentação no âmbito familiar e/ou como profissionais no mercado de trabalho. Tal movimento encontra ressonância em Bazzo (2010) que aborda, em suas pesquisas, a importância da abordagem CTS na educação profissional e tecnológica, como tentativa de ofertar uma educação consciente para formar, além de técnicos, também cidadãos dotados de capacidade crítica e reflexiva sobre o uso da tecnologia e o desenvolvimento científico consciente e social.

Muito embora haja nos marcos legais de constituição dos Institutos Federais e a normatização específica do IFB um esforço de construir um ensino de ciências voltado para questões pertinentes à perspectiva CTS do ensino de ciências, percebe-se dificuldade na passagem da intenção teórica, presentes nos documentos, para o fazer diário de professores e estudantes. Isto pode resultar em processos truncados e carentes de aprimoramento. Ramos e colaboradores (2019) apontam, em pesquisa realizada com acadêmicos de Engenharia Ambiental, que há uma visão fragmentada da ciência, onde, nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade, a primeira estaria desligada dos contextos sociais e a sociedade seria mera receptora dos benefícios da ciência que se materializam nas tecnologias que utilizamos dia a dia, onde as tecnologias parecem configurar-se meramente como suporte e a sociedade consumidora dos resultados desse processo. Este efeito não desejado pode ser decorrente de uma ação pouco sistematizada e permanente no que diz respeito à educação em ciência CTS.

No que diz respeito à formação humanística que se pretende no Instituto Federal de Brasília, o Projeto de Desenvolvimento Institucional, PDI, prevê que:

“Uma vez que participação é conquistada, a consolidação da gestão democrática da educação deve ser assumida como política pública na defesa de um projeto de educação comprometido com a emancipação humana e com o desenvolvimento social, econômico e soberano da sociedade brasileira (BRASIL, 2014).

Levando em consideração que a formação humanística é aquela que tem como foco a formação do educando para uma atuação comprometida na vida em sociedade, valorizando e estimulando características humanas como a dignidade, o auto reconhecimento como indivíduo (CENCI & FÁVARO, 2008) e que é possível considerar o desenvolvimento da sociedade como elemento motivador do equivalente desenvolvimento individual, percebe-se no âmbito do IFB a intenção de contribuição para uma educação emancipadora e autônoma de seus educandos.

Enfim, é possível perceber que uma formação voltada para a contextualização e reconhecimento do lugar do educando no mundo, suas relações com a tecnologia e com a ciência, onde ele seja capaz de atuar para a resolução de seus problemas sociais e pessoais, contribuem fortemente para o reconhecimento de cada estudante como humano capaz e atuante, ciente de suas potencialidades e responsabilidades. Valores estes presentes na estrutura legal tanto da constituição dos institutos federais, como na legislação do IFB propriamente.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se os assuntos discutidos, desde as definições de CTS como o estudo da inter-relação existente entre Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, além da Educação Humanística, percebe-se, no IFB, iniciativas com o objetivo correlacionar demandas sociais à pesquisa científica e ao ensino, por exemplo, com vistas a estabelecer com a sociedade um fluxo contínuo de demandas e contribuições. Além disto, percebe-se na legislação relativa ao instituto a busca por uma educação capaz de atuar na emancipação dos sujeitos educativos, para que estes tenham no espaço educativo promovido pelo IFB, a possibilidade de uma formação humana e integral.

Embora se percebam avanços no sentido de um ensino de ciência e tecnologia mais contextualizado, ainda se mostram necessárias incursões na formação de professores, especialmente os de ciências, com vistas a abandonar o ensino das ciências atomizado e internalista que muitas vezes é praticado nas instituições de ensino pelo país e pelo mundo.

REFERÊNCIAS

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: UFSC, 2000.

BRASIL. Lei 11.892: **Lei de Criação dos Institutos Federais**. Brasília, 2008.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023 do Instituto Federal de Brasília**. Brasília, 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 a 2018 do Instituto Federal de Brasília**. Brasília, 2014.

BRASIL. **CONECTA-IF, 2019**. Disponível em: <https://conectaif.ifb.edu.br/assuntos/> Acesso em: 21 de julho de 2020.

CENCI, A. V.; FÁVERO, A. A. **Notas sobre a formação humanística nas universidades**. Revista Pragmateia Filosófica, Ano 2, No 1, Out, 2008.

CEREZO, J. A. L. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: o estado da arte na Europa e nos Estados Unidos**. In: **SANTOS, L. W. (Org.). Ciência, tecnologia e sociedade: o desafio da interação**. Londrina: IAPAR, 2002. p. 3-38.

COSTA, S.S.; Guimarães, R.M. **Livros Didáticos CTS e suas Contribuições para a participação cidadã: O olhar do futuro docente**. In.: Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo:, 2009.

MIRANDA, M. L. O.; TEIXEIRA, P. M. M. **A articulação da tríade CTS: reflexões sobre o desenvolvimento de uma proposta didática aplicada no contexto da EJA**. *Investigações em Ensino de Ciências (Online)*, v. 21, p. 124-144, 2016.

MORAES, R. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, G.H. **Educação tecnológica, formação humanista: uma experiência CTS no CEFET-SC**. 2008. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

NASCIMENTO, T. G.; LINSINGEN, I. V. **Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências**. *Convergência: Revista de Ciências Sociais*, (42), 1.405-1.435, 2006.

PEREIRA, P.T.S. **Ensino de Ciências e Contextualização com a perspectiva CTSA: Um olhar sobre as práticas de um grupo de professores**. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2019.

PINHEIRO, N.A.M.; FOGGIATTO, R.M.C.; BAZZO, S.W.A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: A Relevância do Enfoque CTS para o Contexto do Ensino Médio**. *Laplage em Revista*, vol.3, n.3, p.247-260. Sorocaba, 2007.

RENNIE, L.J. **What Counts as Science Education?**, *Studies in Science Education*, 43:1, 135-143, 2007.

ROBERTS, D. A. **What counts as science education?** In: FENSHAM, P., J. (Ed.) **Development and dilemmas in science education**. Barcombe: The Falmer Press, p.27-55, 1991.

SANTOS, W. L. P. A (2011). **Química e a formação para a cidadania**. *Educación Química*, v. 22, p. 300-305.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. **Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações**. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 14, n. 2, p. 191-218, 2009.

ZATTI, V.; JESUS, E.R.; SILVA, M.A. **Educação, técnica, ciência e Emancipação**. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.1, n.2, 2012.

CAPÍTULO 6

DESAFIO CONTEMPORÂNEO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES INTERCULTURAL NA AMAZÔNIA COMO DIREITO A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 21/07/2020

Simone Rodrigues Batista Mendes

Instituto Insikiran - UFRR

Boa Vista - Roraima

<http://lattes.cnpq.br/1646623313218226/>

RESUMO: Estudo reflexivo/descritivo, abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica/documental, objetivando identificar avanços na materialização do direito a educação, a partir da formação de professores indígenas na perspectiva intercultural, compreendendo-a como forma de garantia de direito a educação diferenciada, a luz da Constituição Federal Brasileira (CF), Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, 1996), Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Texto descritivo das formações de professores indígenas do estado Roraima ocorridas nas últimas décadas. Compreendemos que o fortalecimento da educação escolar indígena depende da construção da autonomia intelectual, crítico-reflexiva, perpassando pela formação do professor indígena. Faz-se necessário que Roraima, estado com 11% da população indígena e 49% das suas terras demarcadas, invista continuamente em políticas de formação para ter seus próprios professores, um direito dos povos. A formação caracteriza-se como processo de construção da consciência política dos povos indígenas, uma prioridade para materialização do direito a educação e dos princípios da diferença e especificidade.

PALAVRAS-CHAVE: Direito, Educação, Formação de Professores, Interculturalidade, Autonomia.

CONTEMPORARY CHALLENGE: INTERCULTURAL TEACHERS TRAINING IN THE AMAZON AS THE RIGHT TO DIFFERENTIATED EDUCATION

ABSTRACT: Reflective/descriptive study, qualitative approach, bibliographic/documentary research, which aim to identify advances in the materialization of the rights to education, starting from the training of indigenous teachers in an intercultural perspective, understanding it as a way of guarantee the rights to differentiated education, in the light of Brazilian Federal Constitution (CF), Law of Directives and Basis of Education (LDB, 1996), Convention of the International Labor Organization (ILO). Description of indigenous teacher training in Roraima, state of Brazil, that took place in recent decades. We understand that the strengthening of indigenous school education depends on the construction of intellectual, critical-reflexive autonomy, and this runs through the formation of indigenous teachers. It is necessary that Roraima, a state with 11% of the indigenous population and 49% of its demarcated lands continually invests in training policies, in order to have its own teachers, a right of them, characterized as a process of building the political consciousness of the indigenous peoples, a priority for materializing the rights to education and the difference and specificity principles.

KEYWORDS: Rights, Education, Teacher training, Interculturality, Autonomy.

1 | INTRODUÇÃO

O texto visa fortalecer o debate sobre a formação de professores na perspectiva intercultural na Amazônia como forma de garantir o direito a educação diferenciada. “[...] parece ser hoje um consenso a proposta de que a escolas indígenas de qualidade sociocultural só serão possíveis se a sua frente estiverem, como docentes e como gestores os próprios indígenas, pertencentes as suas respectivas comunidades” (DCNs, 2013, p.376).

O consenso do DCN (2013) retrata a luta dos povos indígenas no Brasil, a busca por uma educação específica, diferenciada, bilingue, intercultural como garantia de direitos, resultante do enfrentamento e da resistência dos movimentos iniciados nos anos de 1970, “[...]estes continuam resistindo, de forma diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional como internacional”. (PROFESSOR ENILTON - RCNEI, 2005, p.28).

Na década de 70, iniciou-se a estruturação de diferentes organizações indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos. O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas - UNI, juntando um número expressivo de povos indígenas. (RCNEI, 2005, p.28).

Direitos assegurados na Constituição Federal (CF/1988), ratificados na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/1966) que se coaduna com Convenção 169 da (OIT), qual o Brasil é signatário. São ordenamentos jurídicos que expressam a necessidade de reconhecimento, valorização das línguas, culturas, costumes e processos próprios de aprendizagem. Nesse contexto, entendemos que a formação de professores é uma importante ferramenta para consolidação do direito a educação diferenciada se materialize.

A formação de professores indígenas é bandeira de luta e reivindicação antiga dos povos indígenas na busca por uma escola indígena diferenciada e de qualidade social. O Nesse sentido o DCN (2013) reafirma o desejo dos povos indígenas que suas escolas sejam coordenadas por gestores e, o ensino realizado por professores de suas comunidades, conhecedores da realidade sociocultural povo e comunidade, citado no RCNEI (2005):

Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares (Brasil, MEC/RCNEI, 2005).

O artigo tem como objetivo identificar avanços na materialização do direito a educação diferenciada dos povos indigenas a partir das políticas de formação inicial de

professores indígenas do estado de Roraima. Tem como princípio a formação como um dos fundamentos para consolidação do direito a Educação e a promoção dos Direitos Humanos.

2 I EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIREITO A DIFERENÇA

Os povos indígenas ao longo da sua história e principalmente nas últimas décadas vêm trabalhando arduamente para construir um modelo educativo diferenciado em oposição ao padrão assimilacionista e integracionista, modelo que por vários séculos buscou uniformizar sua educação e que buscava tirar o seu direito índio, com suas crenças, cultural, língua e, modo próprio de viver.

Nessa perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (DCNs, 2013, p.357).

Em contrapartida a esse modelo podemos afirmar que temos avanços significativos, principalmente no campo legal, e esforços para consolidação de uma educação diferenciada, contudo sabemos que ainda há um longo caminho para concretização do projeto de educação que atenda realmente as demandas específicas e diferenciadas dos povos indígenas. Nesse sentido a escola é e será lócus de transformação e fortalecimento dos direitos.

2.1 Constituição Federal (1988) e a Educação Escolar Indígena

Em relação à Educação Escolar Indígena, a Constituição Federal Brasileira de 1988 dá um grande salto quando reconheceu que o Brasil é um país pluricultural, assegurando aos “povos indígenas a garantia da manutenção de suas culturas, assegurando uma educação específica e diferenciada e pautada nos valores e na diversidade indígena, e reconhecendo o modo próprio de ser e fazer educação dos povos indígenas” (CF, 1998).

No Brasil, assim como em outros países das Américas, as minorias étnicas viveram importantes processos de luta política que levaram os estados nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados à preservação de suas culturas e dos seus conhecimentos. Essa mudança é respaldada por uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças, o outro. (MILHOMEM, 2008, p. 95).

Propostas e projetos educacionais evidenciados pela autora são respaldos pelos artigos 231 e 232 da CF/1988 que reconhece e assegura aos mais de 370 mil índios e 220 povos a organização diretiva sobre a língua, as crenças e tradições, que são diferentes entre si em muitos aspectos. Assim,

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses[...] (CF, 1988).

Os artigos tratam de direitos não reconhecidos ao longo da história. Afirmar e reconhecer esses direitos possibilita o Estado viabilizar por meio de políticas públicas ações afirmativas que visem corrigir direitos antes negados. Nesse sentido, com a CF/1988, permite criar mecanismos normativos que possam proteger não só direitos, mas também, seus interesses. Assim, em defesa dos seus direitos socioculturais e superação da condição de tutelados, o indígena vem nas últimas décadas criando organizações sociopolíticas que permita o fortalecimento e a defesa desses direitos, possibilidade reforçada pela constituição. O art. 210 da CF/1988:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (CF, 1988).

O artigo ao assegurar “[...] a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (CF, 1988), faz com que a escola indígena tenha um novo papel social, saindo da condição de reprodutora social para o papel de transformadora de realidade social. Para então transforma-se em lócus de afirmação de identidades e pertencimento étnico, um novo paradigma. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), afirma que reconhecimento da multietnicidade e da pluralidade simboliza:

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofia originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. (...) Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade (RCNEI, 2005p.13).

Um dos papéis da formação de professores é fomentar e fortalecer o discurso do direito a especificidade e a diferença, prática intrínseca ao discurso dos Direitos Humanos, compreendido como direito universal e conjugado aos direitos universais entres eles a educação, sendo este hoje um dos princípios básicos da escola indígena nos dias atuais.

Assim, “para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, [...] necessário investigar a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar”, (AZEVEDO, 1996, p. 56). “Para não apanhar, mas outras situações, nós temos vontade de saber o que passa na sociedade envolvente. Por exemplo, a nova constituição nós temos que saber. (SEBASTIÃO DUARTE, RCNEI, 2005, p. 28).

2.2 Lei de Diretrizes e Base da Educação - (LDB - 1996)

Além da CF/1988 a educação escolar indígena se encontra amparada ainda na LDB/1996, com uma série de princípios que asseguram o direito a diferença como pluralismo de ideias, concepção pedagógica entre outras, segundo especialista a LDB atual quebrou muitos paradigmas em relação as outras Lei de Diretrizes e Bases brasileiras. O capítulo da Educação Básica orienta no art. 26 que o currículo da educação escolar indígena incorpora na parte diversificada suas características regionais da sociedade, da cultura e da economia, com respeito à diversidade de cada etnia.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.(LDB, 1996, p.10).

Já artigo 79 da LDB/96 define a responsabilidade da União junto aos povos indígenas garantindo que “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (LDB,1996, p.23), especificando que os sistemas de ensino estaduais e municipais devem receber fomento por parte das agências federais para dar assistência ao desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural aos povos indígenas, dentro de suas comunidades.

A Convenção nº 169/02 da Organização Internacional do trabalho - OIT - Sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada no Brasil em 2002, é documento de extrema importância no trato das questões indígenas, pois estabelece diretrizes internacionais para tratar questões fundamentais às populações tradicionais. A Convenção dispõe sobre os direitos dos povos indígenas como: a terra, recursos naturais, a não-discriminação e a viver

e se desenvolver de maneira diferenciada, conforme seus costumes. “Povos Indígenas têm direitos coletivos que são indispensáveis para a continuidade de sua existência, bem-estar e desenvolvimento como povos, e para o gozo dos direitos individuais de seus membros” (RORAIMA- PMIT, 2011, p. 22). Sendo no ordenamento jurídico brasileiro, o segundo documento da CF/1988 a balizar as decisões legais envolvendo os direitos indígenas do país.

Cabe ressaltar que direitos garantidos aos povos indígenas, na Constituição de 1988, LDB/1996 e Ratificado pela Convenção 169(OIT) são resultados do processo de democratização do país, de política internacional e também da organização política dos indígenas em meio aos movimentos e lideranças indígenas, que vem se articulando ao longo da história, criando oportunidades e interrompendo ações discriminatórias de forças contrárias aos interesses.

3 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL COMO DIREITO A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Compreendemos a formação de Professores Indígenas na perspectiva intercultural como uma forma legítima para materialização do direito a educação diferenciada. Nessa perspectiva, Conselho Nacional de Educação (CNE) corrobora quando sistematiza e publica duas resoluções. A primeira, a Resolução N° 03/99/CEB/CNE regulamenta o funcionamento das escolas indígenas e estabelece normas e ordenamento jurídico, apresentando para instrução o bilinguismo, inserção da interculturalidade, e a segunda, a Resolução 05/12/ CNE/ CEB na Secção II art. 19, dispõe sobre a formação de professores:

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

[...]

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. (RESOLUÇÃO N° 05/12/CNE/ CEB).

Na esteira da regulamentação as Resoluções expressam a necessidade dos povos indígenas em formar um professor que atenda perfil e especificidade de seus povos, pois, não podemos esquecer que cada escola indígena é uma experiência pedagógica, e assim, deve ser tratada. O professor indígena carrega consigo a responsabilidade de ensinar e educar para o exercício dos direitos e deveres no interior da sociedade brasileira e, também para exercer sua cidadania na sua sociedade. (MAHER, 2006, p.24).

3.1 Formação de Professores Indígenas em Roraima

Uma busca ativa em sites, artigos e documentos institucionais, mapeou em Roraima formação inicial para professores indígenas em nível médio e superior. Os artigos “Escolas em movimento uma trajetória de uma política indígena” de Rosa Helena Dias da Silva - Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e outro constante no “site” do CIR sob o título “Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol - CIFICRSS”, descrevem que os primeiros professores foram formados no Internato do Surumu- Escola São José da Igreja Católica. Os indígenas residentes nesta região, ao concluírem primeiro grau, tornavam-se professor por necessidade, em função da dificuldade de enviar professor não indígena para região:

[...] no final da década de 40 surgia em pleno lavrado de Roraima - em meio a fazenda e malocas dos chamados peões caboclos (indígenas Macuxi e Wapixana) - a missão - escola de São José de Surumu, ligada à igreja católica. (NASCIMENTO, 2014, p. 24).

Desse modo, os primeiros professores indígenas foram formados na Missão Católica - Escola São José, localizada na vila do Surumu, município de Pacaraima (Reserva Raposa Serra do Sol) no ano de 1972, para atuar de 1ª à 4ª série do 1º grau e no ano seguinte formou a 2ª turma, só que para lecionar até a 8ª série do 1º grau e, assim vão surgindo os primeiros professores no estado.

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais. Esses poucos programas pioneiros, no entanto, fizeram escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, mais e mais programas de formação para Magistério Indígena. Durante a década de 80 e 90, um conjunto de medidas legais fez com que as questões envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidade do Estado [...]. (MAHER, 2006, p.24).

De modo que, somente nos idos de 1990 o estado Roraima criou o primeiro curso específico para indígenas o Magistério Parcelado Indígena, com início em 1994, e tinha como objetivo qualificar 470 (quatrocentos e setenta) professores indígenas leigos, uma formação em serviço, ocorrida nos períodos de férias e recesso escolar dos professores.

O curso tinha carga horária de 3.120 (três mil, cento e vinte) horas, composto por disciplinas de formação geral: Linguística, Língua Materna, Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Etnohistoria e Etnomatemática, Ciências Físicas e Biológicas, Educação e Saúde Jogos e Competições Indígenas. (NOGUEIRA; PERUSSOLO, 1996, p.45).

Com a finalização do curso Magistério Parcelado vários anos se passaram para implementação de outro projeto de caráter específico, nos anos de 2003/2004 por meio da

DIEI/SEED/RR e, em atendimento a reivindicação dos movimentos e lideranças indígenas, elaborou novo curso o Projeto Tamî'kan formação em magistério normal/nível médio, com objetivo de habilitar professores indígenas para atuar da 1ª à 4ª série nas escolas indígenas do estado.

Em 2007 o Centro Estadual de Formação da Educação de Roraima - CEFORR (Lei Estadual nº 611/2007), unidade desconcentrada administrativa subordinado à Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED/RR), acolheu pedagogicamente a função de dar continuidade ao Projeto Tamî'kan e Magistério Yarapiari, cursos que se encontravam em andamento e eram executados respectivamente pela DIEI/SEED/RR e pelo Instituto Socioambiental, e por não serem instituições de ensino, não poderiam continuar executando os projetos, comprometendo inclusive a certificação. Posteriormente a pedido das etnias criaram-se outros magistérios, atendendo as reivindicações das especificidades.

3.1.1 Política da Rede Estadual de Ensino de Roraima: os magistérios/ ensino médio

a) **Magistério Tamî'kan** (Sete Estrelas) - curso em nível médio com objetivo de habilitar professores para atuar do 1ª ao 5º ano do ensino fundamental. Na sua primeira edição formou no período de 2006 a 2013 243 professores para atuar nas escolas de suas comunidades. O Magistério Tamî'kan na sua primeira edição assegurou a formação inicial dos professores indígenas que se encontravam em serviço, ou seja, docentes nas escolas estaduais, localizadas em terras indígenas.

O curso teve continuidade e continua formando professores, hoje com algumas alterações em relação projeto inicial. No primeiro momento só professores que se encontravam em sala, formação em serviço, e atualmente com indicados pela comunidade que são colaboradores na escola. Assim, é possível fazê-lo em duas modalidades: médio integrado e médio profissional:

Médio Profissional	Quantidade	Total
Matricula inicial	173	173
Concludentes	131	131
Desistentes	034	034
Pendentes TCC	008	008
Médio Integrado	Quantidade	Total
Matricula inicial	052	052
Desistentes	007	007
Matriculas ativa	045	045

Tabela 1

Fonte: CEFORR/2019

b) **Curso Normal Yarapiari** (Pássaro Sabiá) - curso nível médio magistério específico para etnia Yanomani. Iniciou com a organização não governamental Hutukara (Associação dos Povos Yanomami). O curso acontece em contexto multilinguístico com cinco variações linguísticas diferentes: Sanõma, Yanomama, Yanomae, Yanomami e ainda a Língua Portuguesa. Em 2008, o curso foi repassado ao estado e passou a ser executado pelo CEFORR, iniciou com 60 (sessenta), atualmente apresenta os seguintes resultados:

Médio Integrado	Quantidade	Total
Remanescente de 2011	57	57
Concludentes 2017	18	18
Concludentes 2018	16	16
Matriculas ativas	23	23

Tabela 2

Fonte: CEFOR/RR

c) **Magistério Amokoóisantan** (Velho Sábio) - Curso Nível Médio Magistério - voltado a professores Ingarikó, Makuxi e Patamona, moradores da Região do Ingarikó e Serras. O magistério Amokoóisantan foi uma solicitação da etnia Ingarikó reivindicando um atendimento específico e diferenciado a sua etnia, com língua materna específica e a parte diversificada voltada para atendimento aos hábitos e costumes desta etnia. Iniciou no 1º semestre de 2017 com 35 matrículas e está em andamento, conforme dados abaixo:

Médio Integrado	Quantidade	Total
Matricula Inicial	35	35
Desistentes	03	03
Matriculas ativas	32	32

Tabela 3

Fonte: CEFORR/RR

3.2 Ensino Superior: formação de professores indígenas

O Estado de Roraima vem implementando ao longo das últimas décadas várias experiências na área de formação de professores indígenas. As IES federais, estaduais e privadas desenvolvem cursos de formação de professores específicos em atendimento aos povos indígenas. Como exemplo tem-se: As Políticas de Formação de Professores Indígenas aplicadas no Estado de Roraima:

A Universidade Federal de Roraima - UFRR: Licenciatura Intercultural: Formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, com áreas de concentração em Ciências Sociais, em Comunicação e Artes ou em Ciências da Natureza, de acordo com legislação vigente. A primeira turma formou 37 alunos. Entrada de 60 alunos por vestibular. (PPP - LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2002, p. 12).

A Licenciatura Intercultural ofertada pela UFRR ao longo desses anos teve mais de 600 (seiscentas) matrículas desde a sua implantação em 2003. O projeto é resultado de um esforço conjunto das organizações indígenas e a universidade gerando, inclusive, a criação do Núcleo Insikiran, setor responsável na UFRR pela formação superior de indígenas na instituição. Para Freitas (2011), o Instituto Insikiran,

[...] mais do que proporcionar o acesso de indígenas ao ensino superior, quase sempre pensado e projetado para as elites da população brasileira, as ações do Instituto têm o objetivo de tornar ostensiva a presença e a causa indígena no meio universitário e no cenário intelectual local e nacional. (FREITAS, 2011, p. 611).

O Instituto Insikiran desde sua criação matriculou 792 durante os 16 anos e atualmente está com mais de 500 matriculados nas três áreas de conhecimento: Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza.

Matrículas ativa	Formados	Em fase de TCC
308	380	102

Tabela 4

Fonte: Coordenação Insikiran – dados Licenciatura Intercultural

a) **Universidade Estadual de Roraima** - oferece licenciatura em Pedagogia Indígena para professores indígenas no campus do município de Pacaraima e com salas descentralizadas na região do Contão, com o curso de Pedagogia Indígena e ainda com sala descentralizada na região do Surumu dos cursos de Ciências da Natureza e Matemática com ênfase em Matemática e Física. (<http://uerr.edu.br>).

b) **Centro Universitário Claretiano** - Licenciatura em Pedagogia para 200 (duzentos) indígenas, com atividades iniciadas em 2015 e com a proposta futuramente oferecer pós-graduação com foco na formação de professores indígenas, contudo não é um curso com matriz específica.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação docente apresentadas são consequências dos mais de 50 anos de luta das lideranças e organizações que vem se consolidando na força e na pressão

política dos movimentos indígenas de todo país. O crescimento da população indígena leva a necessidade de escolas, obriga o Estado a ampliar a oferta de matrículas em todos os níveis e etapas (da alfabetização ao ensino superior).

O ensino superior em Roraima para os indígenas é resultado da relação dialógica entre o estado e os povos, um avanço na garantia de direitos e na formação pedagógica dos professores indígenas, curso específico para esta população. Logo a formação desse povo deve ser percebida “[...] não só como recurso de fortalecimento das identidades, mas, também, enquanto recursos de construção de autonomia e emancipação para o enfrentamento dos problemas que a eles se põe na contemporaneidade. (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 5).

Em síntese, a materialização do direito a educação escolar indígena depende da construção da autonomia intelectual, crítico-reflexiva que emancipa o sujeito e, isso perpassa claramente pela formação do professor indígena. Atualmente o estado de Roraima com suas políticas afirmativa dispõe de formação de professores específica do médio (modalidade normal) ao superior.

A política loco-regional garantiu o direito ao professor a carreira do magistério estadual em duas categorias: professor com ensino médio normal e professor com nível superior, uma vitória em face aos desafios de implementação de sua formação.

Assim, podemos concluir que no extremo norte do Brasil a formação de professores indígenas, vem acontecendo como garantia de direitos e respeito a diversidade, contudo cabe salientar que as políticas incidem no processo de luta, pois ter seus próprios professores é um desejo dos povos indígenas.

Desse modo, a formação de professores para os povos indígenas caracteriza-se como processo de construção da consciência política, sendo uma prioridade para materialização do direito a educação e dos princípios a diferença, especificidade, bilinguismo e da interculturalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Escala 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais da educação Básica/Ministério da Educação**, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** (ORG) Ricardo Henriques Kleber Gesteira Susana Grillo Adelaide Chamusca. Brasília, 2007.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

FREITAS, A. M. B. de. **O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena.** R. bras. Est. pedag. Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1851/1738>. [12 mar. 2019].

GUIMARÃES, S. M. G. **Aquisição da escrita e diversidade cultural:** a prática de professores Xerentes. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

MAHER, Terezinha Machado. **A Formação de Professores Indígenas: Uma Discussão Introdutória.** Formação de professores Indígenas: repensando trajetórias/organização Luiz Donizete Benzi Grupioni-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MENDES, S.R.B. **Formação de Professores Indígenas: um direito a diferença.** Socioambientalíssimo de Fronteiras: sobre uma Amazônia múltipla/coordenação de Edson Damas da Silveira, Serguei Aily Franco de Camargo. Curitiba: Juruá, 2017.V. V/pp129-147.

MILHOMEM, M. S. F. dos S. Educação Escolar Indígena: as Dificuldades do Currículo Intercultural e Bilingue. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, SE, ano 2, v.3, pp. 95-102, jan.-jun. 2008.

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. **Educação escolar indígena e o Sistema Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf. [Acesso em: 10 abr. 2018].

NASCIMENTO, R. N. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima:** da normatização à prática cotidiana. 2010. 266f. Tese (Doutorado). - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RORAIMA. **PPP - Licenciatura Intercultural.** Instituto Insikiran- Universidade Federal de Roraima, 2002.

A INVISIBILIDADE DA PRESENÇA INDÍGENA NO IEAA/UFAM

Data de aceite: 01/10/2020

Eulina Maria Leite Nogueira

UFAM; Humaitá;
<http://lattes.cnpq.br/7518673342621764>

Luciane Rocha Paes

Educação - UFAM; Manaus;
<http://lattes.cnpq.br/3087785571271331>

Kellyane Lisboa Ramos

SEDUC; Mestra em Educação; Borba;
<http://lattes.cnpq.br/6810467481317682>

Tarcísio Luiz Leão e Souza

Doutor em Educação Matemática; Manaus;
<http://lattes.cnpq.br/3920163835334828>

RESUMO: O presente artigo intitulado “A invisibilidade da presença indígena no IEAA/UFAM” é fruto de pesquisa realizada no intuito de subsidiar a disciplina Educação Indígena que foi ofertada aos discentes do curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, durante o segundo semestre de 2018, como parte integrante das pesquisas desenvolvidas pelo NEABI- Núcleo de Estudo e Pesquisa afro-brasileiro e indígena do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA. O objetivo geral deste trabalho foi compreender como os alunos indígenas do IEAA/UFAM são reconhecidos pelos demais colegas e sua visibilidade enquanto sujeito indígena. Para atender o objetivo geral elencamos os seguintes objetivos específicos: Identificar o os alunos

indígenas por curso; analisar a representação dos discentes acerca do indígena; verificar a visibilidade que os alunos indígenas possuem nesta instituição. Optamos por uma metodologia de abordagem qualitativa e os instrumentos utilizados foram a entrevista e a evocação. A pesquisa aponta que muitos acadêmicos desconhecem a problemática indígena, não conseguem reconhecer com uma cultura própria que possui organização político, econômica e cultural própria. Além disso, falta atitude institucional de enfrentamento da problemática indígena o que pode estar contribuindo para uma invisibilidade dos alunos indígena no IEAA-UFAM.

PALAVRAS-CHAVE: Indígena, Educação, Ensino Superior.

THE INVISIBILITY OF THE INDIGENOUS PRESENCE AT IEAA/UFAM

ABSTRACT: This paper entitled “The invisibility of the indigenous presence at IEAA/UFAM” is the result of research carried out to subsidize the Indigenous Education discipline that was offered to students of Pedagogy of the Institute of Education, Agriculture, and Environment - IEAA/UFAM, during the second half of 2018, as an integral part of the research carried out by NEABI - Center for African-Brazilian and Indigenous Studies and Research of the Institute of Education, Agriculture, and Environment - IEAA. The main objective of this work was to understand how indigenous students from IEAA/UFAM are recognized by other colleagues and their visibility as an indigenous subject. Thus, we

list the following specific objectives: Identify the indigenous students per course; analyze the representation of students about the indigenous; verify the visibility that indigenous students have in this institution. We opted for a qualitative approach methodology and the instruments used were interviews and evocation. The research points out that many scholars are unaware of the indigenous problem, failing to recognize themselves as their own culture that has political, economic, and cultural organization. Also, there is a lack of institutional attitude to confront indigenous issues, which may be contributing to the invisibility of indigenous students at IEAA-UFAM.

KEYWORDS: Indigenous, Education, University education.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil se constituiu como um país pluricultural pois possui influências, das matrizes africanas, indígenas e europeia. Assim, o brasileiro não apresenta um biofísico padrão como sendo legitimamente brasileiro, pois todos nós possuímos marcas socioculturais provenientes da inter-relações dessas culturais. “Esses grupos têm sobrevivido com muitas dificuldades a diferentes etnocídios e múltiplas formas de invisibilidade social, ainda assim permanecem reafirmando suas identidades étnicas (CAPELO, 2003, p.114)”.

O Povo Indígena vem sofrendo um massacre desde o período da colonização até os dias atuais. Primeiro pelo próprio Estado brasileiro e pela Igreja que, juntos, consolidaram um processo de negação dos padrões culturais das diversas etnias que existiam no Brasil, contribuindo para a formação de uma consciência preconceituosa em relação às culturas indígenas.

O impacto da conquista européia sobre as populações nativas das Américas foi imenso. Não, à época da conquista, a mais de cinquenta e três milhões de pessoas, sendo que só a bacia existem números precisos, mas há estimativas indicando que a população nativa do continente chegava Amazônica teria mais de cinco milhões e seiscentos mil habitantes (NEVES, 1995, p.172)

O papel dos missionários não se restringia a catequese, pois segundo Weigel (2003, p.8) “Além de utilizar o braço índio, os missionários tinham para os índios um projeto civilizador. De acordo com seu modelo de civilização, condenavam a vida tribal, a habitação em malocas e a economia de autosustentação”.

Ainda assim, a grande parte da população brasileira possui fortes características da cultura indígena, considerando que nenhuma cultura é tão forte que não poderá sofrer influência de outras culturas. Com isso, tanto os indígenas como os não indígenas sofrem transformações, pois a cultura é algo dialético, em movimento, transformando continuamente. Consideramos que “a cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, já que é plural marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo (GUSMÃO, 2003, p.91)”.

Atualmente os Povos Indígenas conseguiram algumas garantias constitucionais, como o direito à terra, à educação e saúde diferenciada, mas esses marcos legais nem sempre são suficientes para a efetivação de seus direitos. Com isso, os Povos Indígenas vivem em permanente estado luta e resistência, gerando grandes conflitos com os interesses econômicos e políticos do Estado brasileiro.

A questão indígena sempre esteve muito vinculada à representação do indígena de forma “estereotipada”, quase sempre pautada no preconceito e na discriminação, procurando atrelar o ser indígena como algo negativo para a sociedade brasileira sem, contudo, considerar os aspectos proeminentes da cultura dos diversos povos indígenas do Brasil. Segundo dados do IBGE (2010), atualmente, existem 305 etnias, com 274 línguas indígenas, essa condição já coloca o Brasil como um país de constituição pluricultural.

Esta pesquisa visa discutir a temática indígena procurando enfatizar a presença de alunos indígenas no ensino superior e sua inserção no contexto universitário. É comum no espaço acadêmico do IEAA presenciarmos discursos e atitudes preconceituosas em relação aos povos indígenas. Assim, é necessário discutir essa temática em diversos espaços acadêmicos, pois somente com a informação e a reflexão crítica é que podemos combater atitudes dessa natureza.

Essa pesquisa teve como objetivo geral: foi compreender como os alunos indígenas do IEAA/UFAM são reconhecidos pelos demais colegas e sua visibilidade enquanto sujeito indígena. Para a realização da pesquisa de campo, contamos com a participação de alguns discentes que cursavam a disciplina Educação Indígena. Foram entrevistados discentes de todos os cursos (Agronomia; Engenharia Ambiental; Biologia e Química; Matemática e Física; Letras; Pedagogia). Foi realizado a pesquisa de campo na qual utilizamos uma entrevista e evocação com 28 discentes, além de conversa informal. Os dados coletados foram analisados a luz das teorias crítica da educação.

O IEAA está em funcionamento desde 2006, quando da entrada das primeiras turmas no campus. No período de 2006 a 2018 temos um total de 52 alunos declarados indígenas. Destes 04 alunos entraram na turma de 2006, sendo 2 do curso de Agronomia, 1 do e Engenharia Ambiental e 01 do curso e Biologia e Química. Já em 2018 foram matriculados 09 estudantes indígenas.

A metodologia que orientou esta pesquisa é pautada numa abordagem qualitativa. Para a realização dessa pesquisa utilizamos a pesquisa bibliográfica por entender que a fundamentação teórica deve nortear tanto a coleta de dados como suas análises. Outro tipo de pesquisa realizada a pesquisa documental, pois necessitamos de dados específicos da UFAM. Por fim, foi realizado a pesquisa de campo na qual utilizamos uma entrevista e evocação com 28 discentes, além de conversa informal. Os dados coletados foram analisados a luz das teorias crítica da educação. Essa pesquisa foi realizada em sala de aula, durante realização da disciplina Educação indígena, no IEAA/UFAM.

21 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA CONQUISTA DO MOVIMENTO INDÍGENA

A constituição do povo brasileiro é marcada, fortemente, por três matrizes culturais: a europeia, a indígena e a africana. Esse processo de formação se configurou por uma imposição de “supremacia” da cultura europeia baseada na exploração das riquezas das terras brasileiras e implantação de um modelo de produção que visa a obtenção do lucro, o capitalismo. Neste processo, negros e indígenas serviram de mão de obra barata para o Coroa Portuguesa e depois para a elite brasileira.

Esse projeto teve sustentação ideológica fundamentada nos dogmas da Igreja Católica que tinha o objetivo de catequizar os índios e leva-los à verdade cristã e dessa forma introduzir a lógica da cultura europeia, desconsiderando a organização política, econômica e sociocultural dos diversos povos indígenas e africanos que serviram de escravos neste processo.

A Igreja usou várias estratégias para tentar catequizar os indígenas, principalmente, tentando incorporá-los as normas da sociedade não indígena. Uma dessas estratégias, foi a escola como instrumento difusor das regras da sociedade “civilizada” na tentativa de extinguir toda a diversidade dos povos indígenas, para isso impuseram o ensino da língua portuguesa em detrimento ao uso das línguas maternas, como forma de destruir os laços culturais que norteiam a cultura indígena.

O trabalho dos missionários não se restringia ao aspecto religioso, pois tentavam destruir as bases culturais dos povos indígenas, pois “além de utilizar o braço índio, os missionários tinham para os índios um projeto civilizador. De acordo com seu modelo de civilização, condenavam a vida tribal, a habitação em malocas e a economia de autosustentação (WEIGEL,2003, p.8)”.

A escola como instituição, não fazia parte da cultura tradicional indígena, a aprendizagem das crianças e jovens era de responsabilidade de todos os membros da comunidade, principalmente dos mais velhos, os anciãos. Pois, nesse processo,

Os povos indígenas já elaboravam conhecimentos, experiências, observações e construíam teorias que explicavam os acontecimentos, modos próprios de concepção 1172 de mundo, de homem e do universo, que respondiam, preferencialmente, às suas necessidades e explicava seus modos de vida (NOGUEIRA, 2015, p.34).

A escola foi imposta pelos jesuítas aos povos indígenas como instrumento do projeto civilizatório dos portugueses, tinham a intenção de não só de catequizar os índios, mas de “articular essas populações às estruturas socioeconômicas e políticas da sociedade nacional (WEIGEL, 2000, p.45)”. Essa proposta de ensinar dos europeus não respeita a forma de ensinar crianças e jovens indígenas, pois

Nas sociedades indígenas, o ensino e a aprendizagem ocorrem no espaço abrangente da comunidade e em qualquer tempo. Todos são responsáveis pela formação das pessoas, sendo que os mais velhos assumem tarefas mais específicas. Nas sociedades europeias, há um lugar reservado e específico para se aprender e ensinar, que é a escola. Também existe uma pessoa específica designada para ensinar as crianças, jovens e adultos, que é o professor (LUCIANO, 2013, p.346).

Nesse sentido a Igreja, como parte desse projeto civilizatório, assume a direção da educação dos indígenas, contribuindo para a apropriação de suas riquezas naturais e para ao aniquilamento de sua cultura. No entanto, esse projeto civilizatório não conseguiu destruir todos os Povos Indígenas, vários grupos permaneceram buscando estratégias de sobrevivência e de resistência para manter viva sua cultura.

O termo “índio”, usados pelos europeus para nomear a população nativa do continente americano, “nunca representou as diferentes etnias que habitavam e habitam até hoje esse território (NOGUEIRA, 2015, p.34)”. Essa generalização foi estratégia dos colonizadores para tentar homogeneizar as populações indígenas, sem considerar toda a diversidade cultural de cada etnia. Pois,

[...] em qualquer lugar do mundo, os povos indígenas são sioux, crow, kamayurá, xokleng, guarani, avá ou outros, mas não são índios, categoria inventada pelos brancos para, desrespeitando as especificidades de cada grupo, colocá-los a todos, no mesmo saco – Índiozinhos, sioux, ou crow -, isto é, tanto faz, são índios para os brancos. Desconsidera-se aí o que são de fato e o que pensam sobre si mesmos, como resultado de uma história singular de grupo que tem suas próprias marcas e porta significados, sentidos e visão de mundo único. Desconsidera-se aquilo que os faz serem quem são (GUSMÃO, 2003, p. 88).

A trajetória da educação escolar indígena pode ser, para efeito didático, dividida em quatro fases, segundo Ferreira (2001), que são: 1ª fase - período colonial em que a educação sob a responsabilidade exclusiva dos missionários católicos, principalmente os jesuítas; 2ª fase - criação do SPI, em 1910, presença do Summer Institute of Linguistics (SIL) e missões religiosas; 3ª fase - criação de organizações indígenas não-governamentais e pela organização do movimento indígena no final da década de 1960 e nos anos de 1970; 4ª fase - iniciativa dos indígenas nas decisões de definir e autogerir seus processos educacionais formais.

Entretanto, esses marcos não são fixos, algumas vezes uma fase ainda não foi totalmente superada, mas já se encontra presente elementos de outra fase, pois esse processo é dialético, não estático. Na primeira fase a escola para indígenas foi introduzida pelos jesuítas, que estabeleceram uma forma de ensino, onde “os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as diversas línguas faladas por cada etnia ficaram sempre excluídas da sala de aula (MARKUS, 2006, p.61)”.

Para tentar facilitar a comunicação entre os indígenas e os missionários foi criada a Língua Geral ou Nheengatu, como base no tronco tupinambá, imposta a todos os indígenas, mesmo os de outras etnias e durou até metade do século XVIII quando o uso da língua portuguesa passou a ser obrigatória.

Em 1757, Marquês de Pombal cria uma lei que ficou conhecida como Diretório Pombalino, inicialmente para atender o contexto do Estado do Grão-Pará Maranhão, mas logo em seguida foi ampliada para todo o Brasil. Essa lei determinou, dentre outras coisas, a expulsão dos jesuítas (1759) de todos os territórios da coroa portuguesa, incentivar o casamento entre colonos e índias, além da proibição do uso de qualquer língua indígena, mesmo o Nheengatu. No entanto, outras ordens religiosas permaneceram trabalhando na educação escolar no Brasil como, por exemplo, os Salesianos que “[...] instalaram grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas. Por meio da educação escolar, introduziram a língua, a história e os valores da sociedade dominante (FERREIRA, 2001, p.73)”.

Nesse período foram erguidos grandes prédios que funcionavam como internatos, onde os indígenas eram obrigados fazer uso da Língua Portuguesa. “Nesse regime, as crianças eram levadas a essas escolas e separadas de suas famílias por um determinado período escolar. O foco era a capacitação dos indígenas para servirem de mão de obra barata para a população não-índia (NOGUEIRA, 2007, p.36)”.

Enfim, prevaleceu os princípios estabelecidos pela Igreja Católica para efetivar esse projeto colonizador,

Com pequenas diferenças nos distintos tempos e espaços do Brasil colônia, esses princípios se mantiveram nos séculos de colonização, reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, e retomados pelo Estado brasileiro no início do século XX, quando se configura um segundo momento da educação escolar indígena (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p.57)

A segunda fase é marcada pela criação do Sistema de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILNT), em 1910, sendo transformado no Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com o discurso de instituir uma política indigenista menos desumana. Com relação à educação escolar, era “destacada” uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos diferentes povos indígenas. No entanto, na prática, isso não se efetivou, pois não levou em consideração a organização socioeconômica e cultural das populações indígenas na organização dessa escola que ficou conhecida como “Programa Educacional Indígena”, no qual ensino religioso tinha um peso menor e a ênfase foi para o trabalho agrícola e doméstico com o objetivo de integrar os indígenas à sociedade nacional com mão de obra barata.

Na tentativa de desvincular a conotação religiosa que era dada a educação escolar para os indígenas, nessa proposta, foram criados “Clubes Agrícolas”, e a escola passa a receber a designação de “Casa de Índio”, com o intuito de minimizar a referência negativa que a escola representava para os índios.

Durante a ditadura militar foi criada a FUNAI, em 1967, em substituição ao SPI. Oficialmente defendia o ensino bilíngue como forma de valorização cultural. Em 1973 foi criado o Estatuto do Índio que passa a regulamentar a vida dos indígenas no Brasil e torna obrigatório o ensino bilíngue, pois o Brasil estava sendo pressionado por organismos internacionais, como a ONU (Organização das Nações Unidas), a promover ações que visassem melhorar as condições de vida da população dos países subdesenvolvidos, inclusive dos indígenas. Nesse momento a FUNAI determina que é necessário preparar os próprios indígenas para assumirem as funções educativas nas suas comunidades através dos Programas de Desenvolvimento Comunitário (os DCs). “Respaldados pela Organização das Nações Unidas (ONU), os DCs vinham atender às preocupações da Funai, que desejava instituir uma política indigenista aceita internacionalmente (FERREIRA, 2001, p. 76)”.

Para a realização desta política aos povos indígenas, a Funai resolveu adotar o modelo do SIL (Summer Institute of Linguistics), pois

O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a adequar às concepções indígenas (FERREIRA, 2001, p. 77).

Com isso, o governo brasileiro passa a responsabilidade da educação escolar indígena, sob forma de convênio, para essa instituição norte-americana que

Um dos princípios da entidade, adotado desde os seus primórdios, é o de sempre procurar desenvolver suas atividades linguísticas segundo as expectativas, desejos e necessidades apresentadas pelas autoridades de cada país onde for convidada a trabalhar (SIL, 1986, p.3, apud CUNHA, 1990, p.86).

No Brasil a presença do SIL gerou muita polêmica, principalmente, com relação aos seus objetivos, sempre ligados a questão missionária e evangelizadora, o que provocou o encerramento do convênio em 1977, mas retornou novamente a atuar no Brasil. Na verdade o objetivo principal dessa instituição “sempre foi o de converter povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos (FERREIRA, 2001, p.77)”. A partir de 1991 o SIL faz uma alteração no seu estatuto com a finalidade de demonstrar um caráter mais científico do que religioso, passando assim a ser denominada Sociedade Internacional de Linguística (SIL) que passou a produzir material pedagógico para diversos grupos indígenas baseado do modelo behaviorista de aprendizagem, além de valorizar conhecimentos e comportamentos dos não índios.

A terceira fase é marcada pela participação ativa das organizações não governamentais e os encontros de educação para os indígenas. Como por exemplo, a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), Centro Ecumênico de Documentação e

Informação (CEDI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ). Paralelamente, a Igreja Católica passa a assumir uma postura em defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas repensando sua posição diante da causa indígena, surgindo duas organizações a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

A partir de 1974, passa a serem realizadas diversas assembleias indígenas em todo o país, proporcionando uma articulação com várias etnias que não mantinham muito contato, possibilitando a união de forças entorno da questão indígena. Isso desencadeou a criação de diversas organizações indígenas, como a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980.

Em 1979, foi realizado o I Encontro Nacional de Educação Indígena, com o objetivo de congregiar as experiências diferenciadas para a educação indígena, esses eventos tiveram grandes desdobramentos, procurando enfatizar a participação efetiva dos professores indígenas por serem os protagonistas do processo educativo nas aldeias, reconheceram a necessidade de um encontro visando a participação na Assembleia Constituinte que iria discutir uma nova ordem jurídica para o Brasil e, portanto, poderia garantir um novo modelo de educação escolar indígena foi criado o grupo de trabalho GT – BONDE que reunia diversas organizações e instituições nacionais. “Essas propostas foram fundamentadas inclusive a partir de documentos elaborados por professores indígenas nos encontros por eles realizados e acabaram incluídas nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (FERREIRA, 2001, p.91)”.

Nessa fase os indígenas protagonizaram diversas experiências de projetos alternativos de educação como, por exemplo, a CPI/AC que vem desenvolvendo esse trabalho desde 1980, o projeto de educação indígena foi intitulado “Uma experiência de Autoria”. Em 1985, firmaram um convenio com a Secretaria Estadual de Educação do Acre e com a FUNAI afirmando que a prioridade era a participação ativa dos índios na concretização dessa proposta e garantindo autonomia administrativa e pedagógica das escolas indígenas. Esse projeto atendia indígena do Acre e do Sul do Amazonas. Em 1987 contavam com 30 aldeias de 17 áreas no Acre e regiões de fronteiras. Além disso, o CPI/AC promoveu curso de formação de professores indígenas desde 1983 “visando a autonomia das escolas indígenas e a produção de material didático por índios para as práticas escolares, e com a definição, também pelos índios, da forma de trabalhar em um contexto de educação formal (FERREIRA, 2001, p.92)”.

Essas iniciativas geram ações, tanto das instituições públicas, como as universidades e institutos de pesquisas, organizações não governamentais, como das próprias organizações indígenas o que possibilitou um protagonismo e visibilidade da questão indígena no Brasil.

A quarta fase que se caracteriza pela organização do movimento indígena aos encontros de professores indígenas. Os povos indígenas já vêm se organizando desde a década de 1970, quando realizaram vários encontros, assembleias ou reuniões que culminaram na criação de diversas organizações indígenas. Dessa forma, os povos indígenas passam a protagonizar um movimento entorno da questão indígena, onde, ocorre a mobilização de setores da população brasileira para a criação de entidades de apoio e colaboração com os povos indígenas. O movimento indígena no Brasil começa a tomar forma, integrando o amplo movimento de reorganização da sociedade civil que caracterizou os últimos anos de ditadura militar no país. Várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de seus contingentes de população, passam a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro. Em consequência, estabelece-se uma articulação entre as sociedades indígenas e organizações não-governamentais, com mudanças importantes para a afirmação dos direitos indígenas, abrindo espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no Brasil, exigindo mudanças (RCNEI, 1998, p.27).

Em 1988, logo após a promulgação da Constituição, diversas assembleias ocorreram em todo o país, como a I Assembleia Geral das organizações Indígenas da Amazônia Brasileira que aconteceu em Manaus e contou com 23 povos indígenas e 17 organizações indígenas, onde compreenderam que seria necessário um processo constante de articulação entre as organizações indígenas e decidiram criar Comissão Permanente das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

Essas bandeiras de luta sempre estiveram em pauta nas reivindicações do movimento indígena, principalmente, dos professores indígenas. Mas era preciso permanecer atento para garantir na nova Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional 9394/96 os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Pois,

Olhando para o país como um todo, o que se verifica é que essa legislação vem sendo sistematicamente desrespeitada por todas as esferas de governo: federal, estadual e municipal. Não existem mecanismos à disposição dos povos indígenas, de suas lideranças e organizações que permitam fazer frente ao não cumprimento dessa legislação, diante de práticas que a ignoram, quando não a rejeitam (GRUPIONI, 2004, p.71).

No campo das políticas públicas, podemos verificar programas específicos para a formação de professores indígenas, tanto de ensino médio (magistério indígena) e superior e programas de produção de material didático específico. Outra ação que devemos destacar são as políticas públicas para admissão dos alunos indígenas ao ensino superior através de políticas afirmativas. Porém, essas políticas por si só não garantem o acesso e permanência do estudante indígena no ensino superior, como acompanhamento pedagógico específico, auxílio moradia, ações de reconhecimento cultural, etc.

Enfim, a educação escolar indígena vem, através dos movimentos indígenas, lutando para a efetivação de seus direitos constitucionais que garantam às populações indígenas uma educação diferenciada, capaz de atender suas perspectivas de futuro e que possibilite

a elaboração de novos conhecimentos valorizando os conhecimentos tradicionais e os “científicos”.

3 | INVISIBILIDADE DO SUJEITO INDÍGENA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DO IEAA/UFAM

A disciplina Educação Indígena faz parte do currículo do curso de Pedagogia, como optativa. Durante a avaliação do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Pedagogia essa disciplina foi direcionada como optativa. Isso demonstra como a questão da educação indígena não perpassa pela formação dos futuros professores, refletindo o pensamento da maioria dos professores que fazem parte do curso de Pedagogia.

Apesar de nos encontrarmos no estado do Amazonas que possui a maior população indígena do Brasil, cerca de 168.680 de pessoas indígenas com mais de 60 etnias diferentes (IBGE, 2010), ou seja, um mosaico de cultura e conhecimento. Ainda assim, a IEAA não tem demonstrado muito eficácia no desenvolvimento de políticas e ações que possam possibilitar o reconhecimento e a valorização das diversas culturas indígenas na formação de futuros professores.

O IEAA começou a funcionar no ano de 2006, oferecendo seis cursos superiores. Sendo, dois bacharelados (Agronomia e Engenharia Ambiental) e quatro cursos de formação e professores (Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Inglesa; Licenciatura em Ciências: Matemática e Física; Licenciatura em Ciências: Biologia e Química).

No período de 2006 a 2019 foram matriculados 52 estudantes autodeclarados indígenas, destes apenas 7 estudantes conseguiram concluir seus cursos. Observamos um alto grau de desistência e abandono, entorno de 32% sem considerar os que já estão algum tempo sem frequentar, mas ainda não se encontram nessa categoria. Especificamente, no curso de Pedagogia registramos a matrícula de seis estudantes autodeclarados indígenas, mas para minha surpresa apenas dois sempre se reconheceram como indígenas na universidade, possivelmente por conta de manifestações preconceituosa e discriminatória que presencialmente diariamente.

Para a realização desta pesquisa contamos com a participação de 28 estudantes do curso de Pedagogia, que livremente, se dispuseram participar desta pesquisa. Neste sentido, foi realizada uma entrevista 18 estudantes e o teste de evocação com todos os participantes Com relação aos entrevistados, temos um total de 10,7 do sexo masculino e 89,3% de mulheres, o que marca bem o perfil da maioria dos cursos de Pedagogia. Possuíam idade entre 19 a 38 anos, ou seja, um grupo jovem.

Neste grupo tínhamos uma aluna autodeclarada indígena e isso tornou a pesquisa bem interessante, porém a turma era bastante heterogênea no sentido de termos estudantes de diversos períodos do curso por se tratar de uma disciplina optativa. Então

alguns estudantes não sabiam que tinham uma colega indígena frequentando o curso, isso por si só já aponta para a invisibilidade do estudante indígena no IEAA-UFAM.

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. Esse fenômeno está ocorrendo principalmente na região Nordeste e no sul da região Norte, precisamente no estado do Pará (LUCIANO, 2006, p.28).

Na técnica de associação livre de palavras ou evocação devemos,

Solicitar aos sujeitos entrevistados que produzam um determinado número de palavras ou expressões que lhe ocorrerem, a partir de um tema indutor dado, para em seguida solicitar aos sujeitos que organizem as suas respostas em ordem de importância, dá mais para a menos importante (OLIVEIRA; MARQUES; GOMES; TEIXEIRA; 2005, p. 577).

Para a realização do teste de evocação é necessária uma boa explicação sobre a técnica, o que foi prontamente realizado, em seguida foi aplicado um teste piloto com a palavra indutora “**ESCOLA**”. Verificando que todos entenderam o procedimento iniciamos o teste de evocação com a seguinte palavra indutora: “**INDÍGENA**” que foi projetado no data show e solicitamos que os estudantes escrevessem todas palavras que lembravam imediatamente, respeitando o tempo determinado para a realização desta etapa.

Conforme modelo abaixo:

Ordem	Palavras ou expressões

Quadro I – Teste de evocação Ordem Palavras ou expressões

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Neste quadro existiam 10 espaços para a escrita das palavras, mas não era obrigado preencher todos os espaços. Após o registro das palavras que lhe vieram a mente no momento da evocação, os participantes passaram a hierarquizar as palavras da mais importante para a menos importante, e fazendo uma justificativa das três primeiras. No teste de evocação podemos verificar que a maioria identificou a palavra indígena com a cultura, relacionando com hábitos, costumes, etc. sem, contudo, relacionar com conhecimentos,

com organização, com preconceito, com luta, com resistência, etc. Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances (LUCIANO, 2006, p.30).

Na entrevista perguntamos se eles conheciam algum estudante indígena no IEAA, a grande maioria afirmou que não conhece nem estudante indígena. Quando perguntamos se eles tinham conhecimentos sobre a questão indígena, a maioria fez referência ao conflito ocorrido em 2014 que provocou uma forte reação discriminatória em relação à população indígena. No entanto, quando perguntamos se você gostaria de conhecer a cultura indígena, percebemos que quase a totalidade afirmou que sim, que precisavam de mais conhecimentos. Assim, podemos afirmar que

As contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e que precisam ser rapidamente superados. Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? Enquanto isso não acontece, continuamos convivendo com as contradições em relação aos povos indígenas, as quais podemos resumir na atualidade em três distintas perspectivas sociais (LUCIANO, 2006, p.35).

Quando indagamos se já presenciaram atitudes, conversas e brincadeiras preconceituosas com relação à cultura indígena ou ao indígena, todos afirmaram que sim. Isso demonstra como é real o preconceito vivenciado por estudantes indígenas no ambiente universitário. A invisibilidade do sujeito indígena pode ser uma estratégia de sobrevivência na luta por adquirir novos conhecimentos. Mas é papel da universidade promover ações que possam valorizar a cultura indígena, o respeito a diferença e a diversidade cultural.

Neste sentido, o curso de Pedagogia precisa retomar a discussão sobre a presença indígena na universidade, pois é necessário promover possibilidade de novos conhecimentos sobre a temática indígena para que possamos diminuir as atitudes e comportamentos preconceituosos de estudantes que serão futuros professores, que possivelmente, irão influenciar seus alunos sobre essa questão.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão indígena deve ser pauta de discussão em todos os níveis de ensino. A universidade como espaço plural de conhecimentos ainda apresenta muitas dificuldades de reconhecimento dos saberes tradicionais, dificuldades de relacionar o conhecimento tradicional e conhecimento científico, isso pode acarretar uma barreira na construção de

consciências mais democráticas e igualitárias.

Com relação aos estudantes do IEAA, constatamos que muitos desconhecem a problemática indígena, não consegue reconhecer como uma cultura que possui organização político, econômica e cultural própria.

Ficou evidente que a invisibilidade dos sujeitos indígenas pode estar relacionada com a indiferença, as atitudes e comportamentos de alguns estudantes frente a questão indígena. Por outro lado, tem se presenciado poucas atitudes institucionais que valorizem a questão indígena, mesmo nos referindo a um curso de formação de professores no estado do Amazonas, que é considerado o mais indígena da federação.

Dessa forma, é necessário que a universidade possa promover eventos, palestras, discussões e estudos sistemáticos sobre a questão indígena, é preciso que seja construída uma consciência institucional de valorização e respeito com relação aos conhecimentos tradicionais indígenas e sua relevância para a formação de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, possibilitando ao sujeito indígena compartilhar seus saberes e suas vivências em todos os espaços acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Shneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf Acesso em 21 de junho de 2019

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. IN: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. Introdução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola*. São Paulo, Global, 2001.

RCNEI – Referencial curricular para as escolas indígenas/Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, Ministério da Educação, 2004

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil). Censo (2010). Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html> Acesso em 16 de junho de 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARKUS, Cledes. Identidade étnica e educação escolar indígena. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Santa Catarina: Blumenau, 2006.

NEVES, E. G. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. da S.; GRUPIONI, L. D. B (Orgs.). Temática Indígena na Escola. de 1º e 2º graus /— Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 171-196.

NOGUEIRA, Eulina M. L. A representação social da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira/AM na perspectiva dos alunos residentes. 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007

OLIVEIRA, Denize Cristina de; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; TEXEIRA, Maria Cristina Trigueiro V. Análise das evocações: uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais. IN: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maria da. Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa, PB: UFPB / Editora Universitária; 2005.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. Escolas de branco em Malokas de índio. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

_____. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileira de Educação. 2003

CAPÍTULO 8

A INDÚSTRIA COMO ESPAÇO EDUCATIVO NA DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Data de aceite: 01/10/2020

Ana Paula Speck Feijó

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS
<http://lattes.cnpq.br/8500687884256177>

Fabiani Figueiredo Caseira

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS
<http://lattes.cnpq.br/5376004998072877>

Joanalira Corpes Magalhães

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS
<http://lattes.cnpq.br/5154939094832400>

Paula Regina Costa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS
<http://lattes.cnpq.br/0516745823012125>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar as questões de gênero e sexualidade presentes nas narrativas que emergiram, a partir da atividade realizada, numa indústria multinacional do agronegócio localizada no extremo sul gaúcho, desenvolvida pelo grupo de pesquisa sexualidade e escola – GESE. A atividade foi desenvolvida a partir da questão, “Sexualidade: o que pode e o que não pode falar no carnaval?” Os/as trabalhadores/as eram convidados/as a escreverem suas opiniões. A partir destas respostas, os/as integrantes do GESE iniciavam um debate relacionado ao

assunto, e o impacto das ações na sociedade, principalmente, durante o carnaval, onde em geral, acredita-se que com relação a sexualidade tudo é permitido. A atividade foi desenvolvida, nos períodos da manhã, da tarde e da noite, abrangendo os três turnos laborais, as vésperas do carnaval de 2019. No total tivemos vinte e uma manifestações por escrito do que não pode, e dezessete referentes ao que pode. Dentre os temas que ganharam destaque estão, respeito, sexo com consentimento e com uso de preservativo, violência e diversão. Observamos que tais ações são de grande relevância para promover reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade dentro da sociedade em diferentes espaços educativos, como por exemplo no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Espaço educativo, Mercado de Trabalho, Sexualidade.

THE INDUSTRY AS AN EDUCATIONAL SPACE IN THE DISCUSSION OF GENDER AND SEXUALITY

ABSTRACT: The present work aims to describe and analyze the issues of gender and sexuality present in the narratives that emerged, from the activity carried out, in a multinational agribusiness industry located in the extreme south of Rio Grande do Sul, developed by the research group sexuality and school - GESE. The activity was developed based on the question, “Sexuality: what can and what cannot be said at carnival?” The workers were invited to write their opinions. From these answers, the members of GESE started a debate related to the subject, and the

impact of actions on society, especially during carnival, where in general, it is believed that with regard to sexuality everything is allowed. The activity was developed in the morning, afternoon and evening, covering the three work shifts, on the eve of the 2019 carnival. In total, we had twenty-one written statements of what we cannot, and seventeen of what we can. Among the themes that gained prominence are respect, sex with consent and using condoms, violence and fun. We observe that such actions are of great relevance to promote reflections on the relations of gender and sexuality within society in different educational spaces, such as in the job market.

KEYWORDS: Gender, Educational space, Labor Market, Sexuality

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente a diversidade é um termo que vem sendo muito utilizado. É evidenciado em reportagens, redes sociais e também nas empresas. O instituto Ethos¹, por exemplo, traz uma reportagem de Carneiro e Ventura (2015) mostrando que muitas são as empresas que fazem publicidades incluindo a diversidade como O Boticário, A Tiffany & Co, a Gol, a Lacta com o bombom sonho de valsa, a DELL, a PRIDE, a IBM, a Caixa Econômica Federal com o programa denominado “Programa Caixa de diversidade”, e a Dow química.

Beia Carvalho publicitária fundadora da “think tank 5 YEARS FROM NOW®”, espaço que serve para refletir sobre o futuro nos negócios em geral, tem realizado muitas palestras em inúmeras empresas sobre a importância de trabalhar com a diversidade, os vídeos estão disponibilizados no seu canal do Youtube, com acesso gratuito para estimular que as pessoas pensem sobre essa temática. Segundo Lippmann (2019), “quando todos pensam o mesmo, ninguém está pensando”. Este publicitário, que se denomina pensador na sua página na internet, tem inúmeras frases e reportagens sobre a diversidade e sua importância para o crescimento das empresas na atualidade.

O presidente a nível Brasil da empresa Yara Brasil Fertilizantes, Lair Hanzen, assinou em 25 de novembro de 2019, a adesão da empresa aos princípios de empoderamento das mulheres, plataforma da ONU Mulheres e do Pacto Global. Essa iniciativa está em seu perfil do LinkedIn. A empresa também mobilizada por esses discursos da diversidade começa em 2017 a discussão relacionada a diversidade. Dentre as ações que mobilizam as empresas a incluírem a diversidade em seu discurso destacamos abaixo algumas:

Em julho de 1991 foi criada a lei de cotas no Brasil, essa lei torna obrigatório que todas as empresas tenham de 2 a 5% do seu quadro de funcionários pessoas que com alguma deficiência comprovada por atestado médico (FERRARI, 2013). Já em relação a gênero e população LGBT+ não existem leis que garantam a inclusão no mercado de trabalho, porém importantes iniciativas reforçam a inclusão destes em empresas.

Em 1998 são criados o Instituto Ethos e o conceito de responsabilidade social empresarial, com isso, empresas de diferentes ramos, são incentivadas a compreender e incorporar de forma progressiva o conceito de responsabilidade social, bem como, atuar

1. Link de acesso ao instituto Ethos para maiores informações - www.ethos.org.br

de forma ética, responsável seja com seus acionistas, como com a sociedade, buscando prosperar com um desenvolvimento social, econômico e ambientalmente sustentável.

Em 2010 a Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres foi criada com a premissa de defender e também expandir os direitos humanos das mulheres a nível mundial. Dentre as diversas ações que a ONU Mulheres abarca, está o fortalecimento da ideia de empregabilidade para mulheres com oportunidades iguais aos homens (ONUMULHERES, 2019).

Em setembro de 2017 a ONU lança um manual para orientação dos padrões de conduta para as empresas, denominado “Enfrentando a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, pessoas trans e intersexo”. Esse material é lançado com a ideia de convidar as empresas privadas para trabalharem políticas inclusivas para população LGBTI. Segundo o Alto Comissário de Direitos Humanos da ONU, Zeid Ra’ad Al Hussein as empresas privadas precisam aderir a essa temática para que a população LGBT tenham os seus direitos humanos garantidos (ONU, 2017).

A diversidade sob a qual enfatizamos a análise nesse trabalho versa sobre “uma multiplicidade de ideias, linguagens, religiões, costumes, comportamentos, valores, classes, nacionalidades, crenças, etnias, gêneros, sexualidades que constituem os sujeitos” (RIBEIRO, 2014, p.2). Discutir tal conceito têm possibilitado problematizar que as/os sujeitas/os assumem diversas posições na sociedade e provocar rachaduras nos binarismos historicamente produzidos. E assim buscar discussões sobre a afirmação da identidade e marcação da diferença nas posições ocupadas pelas/os sujeitas/os (transitórias), da multiplicidade sexual, de gênero, étnico-racial, entre tantas outras, e do respeito a essas pluralidades.

Nesse sentido, os gêneros e sexualidades são entendidos como construções sociais e históricas, "produto e efeito de relações de poder" (Silva, Ribeiro, 2011). Por esse viés, estamos entendendo eles enquanto produções encharcadas por valores e representações, que se desenvolvem em meio aos contextos políticos, sociais e culturais, sendo mediadas, pela/na linguagem. Por esse viés entendemos que "não apenas 'inventamos' socialmente as coisas que colocamos no mundo, como, ainda, a elas atribuímos, pela linguagem e de modo contingente, determinados sentidos" (WORTMANN, 2001, p. 26).

Nesse sentido, se torna importante trabalhar de forma educativa, aspectos ligados a gênero, sexualidade entre outras diferenças nas empresas. Menezes, Cunha e Barbosa (2017) defendem que trabalhar com a educação sexual, abrangendo as questões do corpo, gênero e diversidade sexual nos mais variados espaços, permite que as pessoas desenvolvam a ideia de que suas ações repercutem nos outros e faz com que se tenha mais respeito para com o/a outro (a) como ele ou ela é, garantindo que seus direitos sexuais sejam respeitados.

Ainda nesta ótica Furlani (2011) afirma que ao se referir a educação sexual não fala apenas de práticas sexuais, ou de identidade sexual, como ser homossexual, heterossexual,

ou bissexual, mas também pela incorporação do conceito de gênero e da equidade nas relações sociais entre homens e mulheres.

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar as questões de gênero e sexualidade presentes nas narrativas que emergiram, a partir da atividade realizada, numa indústria multinacional do agronegócio localizada no extremo sul gaúcho, desenvolvida pelo GESE. A qual foi realizada às vésperas do carnaval de 2019, que teve como proposta discutir assuntos relacionados a gênero e sexualidade no carnaval. A mesma compunha a campanha promovida pela empresa denominada Carnaval Seguro, fazendo parte de ações que preconizam atitudes seguras baseadas em comportamento, comumente utilizadas na empresa no que tange segurança no trabalho.

2 | DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

A campanha de promoção da prevenção e cuidados pré-carnaval, já é uma prática desenvolvida pela empresa há vários anos. Porém esse é o primeiro ano em que o GESE é convidado a participar, e realizar essa atividade lúdica para trabalhar a prevenção da violência contra mulher, contra a população LGBT, contra os negros e contra todo o tipo de preconceito e discriminação, buscando enfatizar comportamentos seguros e atitudes responsáveis e respeitadas para com todas e todos.

Tal atividade está vinculada ao setor de saúde e segurança do trabalho que tem como objetivo, atuar na prevenção e proteção contra acidentes, mantendo um ambiente seguro. Ao desenvolver essa atividade pré-carnaval, buscam evitar que as pessoas cometam injúrias e crimes contra os diferentes, buscando vivenciar a maior festa popular brasileira de forma divertida, segura e baseada no respeito para consigo e com o próximo. Como em 2018 a empresa implantou um programa denominado Diversidade, subdividido em quatro pilares Diferente & Igual (Pessoas com Deficiência), Por elas (Gênero), Multi Raízes (Raça e Etnia) e Orgulho Yara (LGBT+), o coordenador local deste, considerou que a campanha pré-carnaval devia ter a presença do GESE para trabalhar temáticas que abrangesse o maior número de pilares e promovesse o respeito às diferenças em todos os locais que elas/eles estiverem presentes.

A ação foi desenvolvida nos três turnos de trabalho da empresa (manhã, tarde e noite), aberta a todas trabalhadoras e todos trabalhadores, dentro do espaço recreativo, durante o intervalo de refeição e descanso. A participação era opcional, conforme saiam do refeitório, após concluírem a refeição, ingressavam ao espaço recreativo e aderiam a participação, alguns só ficavam debatendo, enquanto outros deixavam seu registro e também participavam do bate-papo.

Os integrantes do GESE disponibilizaram no espaço mesa com vários materiais de orientação sobre sexualidade, igualdade de gênero, orientações gerais para vivenciar um carnaval seguro e respeitoso, livros e programação das atividades que o grupo desenvolveria

ao longo do ano, além de um cartaz com a seguinte questão, “Sexualidade: o que pode e o que não pode falar/realizar no carnaval?”. A partir dessa pergunta os trabalhadores eram convidados a manifestarem-se, por escrito, deixando suas opiniões. Com base nessas manifestações disponibilizadas abaixo da pergunta, conforme imagens 1 e 2, iniciava-se um debate com o grupo que estivesse ali, sempre trazendo para a conversa os temas relatados por eles.



Imagens 1 e 2

O tempo de diálogo com os grupos variava de acordo com o interesse e participação dos mesmos, mas em geral era algo em torno de 10 a 15 min. Assim que um grupo se afastava, outro já se aproximava por livre demanda, e dava-se início a um novo bate-papo, de forma descontraída, com linguagem simples, procurando sempre provocar reflexões sobre as colocações apresentadas.

Ao longo da atividade, foram muitos trabalhadores e trabalhadoras que chegaram até nós para entender o que estávamos propondo e conversar conosco, porém que responderam à pergunta deixando algo escrito foram no total trinta e sete pessoas, sendo dezessete manifestações com o que pode realizar/falar no carnaval e vinte e um com aquilo que não se pode/deve realizar/falar no carnaval, conforme imagens 3 e 4.

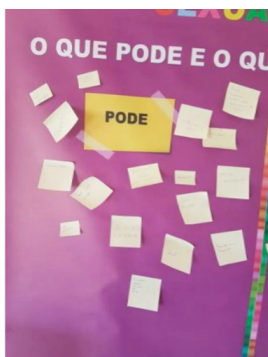


Imagem 3



Imagem 4

Dentre as temáticas mais frequentes estão, respeito, sexo, violência e diversão. Observa-se que é frequente em conversas informais, quando a conversa tem como foco o carnaval, essas temáticas levantadas estarem presentes e ser uma preocupação para as instituições governamentais, que em geral, promovem campanhas publicitárias com o objetivo de evitar abusos e descuidos ligados a atividades relacionadas a sexo, drogas, violência, preconceito, entre outros assuntos durante o período da festa.

Na sequência desse artigo é apresentada uma discussão sobre a importância de promover discussões ligadas a temáticas da sexualidade, diversidade e prevenção da violência nos espaços educativos, para além dos muros escolares. A seguir é apresentada a análise dos dados produzidos ao longo do evento, bem como as reflexões e considerações finais a que as pesquisadoras chegaram ao finalizar a escrita.

3 | PROBLEMATIZANDO OS DADOS PRODUZIDOS

A análise dos dados produzidos deu-se, a partir de algumas inspirações na problematização, tendo como matriz teórica Michel Foucault. Para o autor a problematização é o "trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento" (Foucault, 2012, p.15). Nesse sentido a problematização nos "desacomoda e instiga a tornar curioso aquilo que naturalizamos ao longo de muito tempo" (Silva, 2019). De modo a visibilizar, desnaturalizar e problematizar os discursos que vem sendo (re)produzidos ao longo dos anos sobre a temática abordada.

Através do conceito de problematização como ferramenta analítica, buscou-se o movimento de se afastar do objeto analisado, no caso a atividade denominada "Sexualidade e gênero no carnaval: o que pode e o que não pode falar/realizar?". e olhar para a exterioridade dos discursos presente na fala dos participantes, com vistas a tencionar e desnaturalizar as "verdades cristalizadas" sobre a diversidade. Assumindo que a verdade é uma construção histórica e que aquilo que tomamos por consenso é produzido em meio a relações de poder-saber.

Cabe ressaltar que para realização da análise, separamos as manifestações, inicialmente nas duas categorias pré-estabelecidas, "o que pode" e "o que não pode" no carnaval. A partir dessas, subdividimos em sete subcategorias de acordo com os temas reportados nos bilhetes deixados, preconceito, machismo, violência apareceram no que não é possível, já respeito/desrespeito, sexo e álcool estão presentes em ambas categorias gerais, e diversão aparece apenas nas manifestações do que é possível.

Dentre as escritas daquilo que consideraram que não pode, tivemos vinte e um bilhetes com as seguintes manifestações:

- Preconceito: tivemos duas manifestações não pode ser racista e homofóbico, e não pode discriminar os outros;
- Machismo: apenas uma manifestação, não pode machismo;

- Respeito/Desrespeito: sete manifestações, sendo quatro com não pode desrespeitar, uma não pode ultrapassar seu espaço, uma com não pode falta de educação, e uma não pode ultrapassar os limites;

- Violência: sete manifestações, dentre essas, cinco registraram que não pode violência, uma que não pode brigas, e outra que não pode forçar;

- Sexo: duas manifestações afirmando não poder fazer sexo sem preservativo;

- Álcool: duas manifestações que não pode beber e dirigir e uma que não pode abusar do álcool.

Dentre as dezessete observações daquilo que pode no carnaval, identificamos quatro subcategorias, sendo três que também estão presentes naquilo que não pode, e uma que apareceu apenas no que pode, que são as seguintes:

- Sexo: três manifestações, uma que pode beijar e transar com consentimento, uma afirmando poder transar com prevenção e outra que pode beijar muito;

- Respeito/desrespeito: oito bilhetes foram deixados, cinco escrito respeito, um escrito limite, um com a palavra cordialidade, e um com brincar desde que haja respeito. Nessa categoria duas manifestações foram subdivididas em duas subcategorias, pois expressavam palavras ligadas a respeito e a diversão;

- Diversão: seis manifestações, sendo três afirmações de que pode se divertir, uma que pode aproveitar, uma que pode pular e brincar, outra que pode cantar todas as músicas do bloco, e outra que pode alegria e liberdade;

- Álcool: uma manifestação afirmando que pode beber;

Olinda (2006) afirma que o Carnaval é uma festa que apresenta dois lados que causam impactos na sociedade brasileira, o lado bom e o lado ruim. No aspecto bom destaca-se a organização popular, a capacidade de nestes dias, a maioria das pessoas se divertirem, dançarem, renovarem as energias positivamente. Já no lado ruim, existe o abuso de álcool, que faz com que as/os sujeitas(as) bêbadas(as) percam a noção de limite, dirijam embriagados, causando acidentes graves, o aumento da violência e a prática de sexo sem preservativo, o que aumenta em muito o número de doenças, como HIV, sífilis, entre outras infecções sexualmente transmissíveis.

Nesse sentido, têm se observado a importância sobre os debates como esse afinal os índices de HIV/AIDS, entre outras infecções sexualmente transmissíveis, diminuíram nos últimos anos, no entanto ainda são muito altos. Conforme, o Boletim epidemiológico de HIV/AIDS, que foi divulgado no final de 2018 “a epidemia no Brasil está estabilizada, com taxa de detecção de casos de aids em torno de 18,5 casos a cada 100 mil habitantes, em 2016. Isso representa 40,9 mil casos novos, em média, nos últimos cinco anos” (BRASIL, 2018).

No entanto percebemos que dependendo da idade e gênero da população esses índices aumentaram. De acordo com a faixa etária de detecção “quase triplicou entre os homens de 15 a 19 anos, passando de 2,4 casos por 100 mil habitantes, em 2006, para 6,7

casos em 2016” (Ibidem). Já na população que está na faixa etária entre 20 e 24 “passou de 16 casos de AIDS por 100 mil habitantes, em 2006, para 33,9 casos em 2016” (Ibidem). E no caso das mulheres, “houve aumento da doença entre 15 a 19 anos – passou de 3,6 casos para 4,1” (Ibidem) no ano de 2016. Já com relação aos dados de violência e abuso sexual, nos últimos dois anos aumentaram os registros durante o período do carnaval para até 20% (BRASIL, 2019).

Destaca-se a importância de levar tais debates para diferentes espaços educativos com vistas a promoção da diversidade, respeito e não violência, com todas as idades independente do gênero.

Nessa atividade ao longo dos três turnos, embora a empresa tenha, em torno de 40% de seu efetivo profissional composto por mulheres, a participação se deu, basicamente, por homens, com pouca adesão do público feminino, principalmente nos turnos da tarde e da noite. Uma vez que o turno da manhã também abrange todas e todos que desempenham suas atividades no horário comercial, ou seja, das 7 às 17 de segunda a sexta-feira, observou-se uma aderência mais significativa do público feminino, porém ainda em número total menor que do masculino. Uma vez que os índices são semelhantes, percebemos a importância de levar esses debates sobre a promoção da diversidade e não violência também as mulheres, lembrando que as questões de gênero são, em geral, relacionais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que quando foi perguntado aos participantes o que pode e o que não pode no carnaval com relação a sexualidade e gênero, foram relatados em ambas possibilidades, o favor ao respeito, sexo com consentimento e com uso de preservativo, assim como o não à violência e o sim à diversão. No entanto, quando olhamos para os números de violência, o índice de HIV/AIDS e abusos percebemos que tais índices são muito altos. Com isso, percebemos a importância da promoção dos debates, e ações que busquem a promoção de reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade dentro da sociedade em diferentes espaços educativos, como, por exemplo, no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Doenças de Condições crônicas e infecciosas: Ministério da Saúde alerta folião para o uso da camisinha no Carnaval.** 2018. Disponível em <<http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/ministerio-da-saude-alerta-folião-para-o-uso-da-camisinha-no-carnaval>> Acesso em 01 de dez. de 2019

BRASIL. **Ministério da mulher, família e direitos humanos: Carnaval registra aumento de cerca de 20% em denúncias sobre violência sexual.** 2019. Disponível em <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/fevereiro/carnaval-registra-aumento-de-cerca-de-20-em-denuncias-sobre-violencia-sexual>> Acesso em 01 de dez. de 2019.

CARNEIRO, A; VENTURA, F. **A diversidade sexual e as empresas**. Instituto Ethos, 2015. Disponível em <https://www.ethos.org.br/cedoc/ethos-direitos-humanos_a-diversidade-sexual-e-as-presas> Acesso em 30 de nov. de 2019

CARVALHO, B. **Diversidade e Inclusão ou Inclusão e Diversidade?** Disponível em <<https://beiacarvalho.com.br/2019/02/beia-carvalho-palestrante-diversidade-e-inclusao-ou-inclusao-e-diversidade/>> Acesso em 30 de nov. de 2019

FERRARI, Carlos. **Lei de Cotas e a evolução da inclusão no Brasil**. Porto alegre: 2013. Disponível em: <<http://www.fiesp.com.br/sindimilho/noticias/lei-de-cotas-e-a-evolucao-da-inclusao-no-brasil/>. Acessado em 03/05/2019> Acesso em 01 de dez. de 2019.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Furlani, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIPPMAN. W. **Frases de Walter Lippman**. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/walter_lippmann/ Acesso em 01 de dez. de 2019.

MENEZES, N. F.; CUNHA, L. A.; BARBOSA, R. C. G. Gênero e diversidade sexual em um jogo infantil. **SBC – Proceedings of SBGames**. Curitiba – PR – Brazil, November 2nd - 4th, 2017.

OLINDA, Q.B. As duas faces do carnaval. **RBPS**. Fortaleza:2006; 19 (1): 3-4

ONU MULHERES. **Sobre a ONU Mulheres**. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/#>. Acesso em 01 de dez. de 2019.

ONU. **PADRÕES DE CONDUTA PARA EMPRESAS – Enfrentando a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, pessoas trans e intersexo**. Set. 2017. Disponível em: <<https://www.unfe.org/wp-content/uploads/2018/04/Padroes-de-conduta-para-empresas.pdf> . Acessado em 20/11/2018. Acesso em 01 de dez. de 2019.

WORTMANN, Maria Lucia; Veiga-Neto, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

CAPÍTULO 9

O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 20/07/2020

Nara Hilda Batista Rocha

Universidade de Uberaba – UNIUBE
Uberaba – MG

<http://lattes.cnpq.br/7667247102759124>

Adriana Rodrigues

Universidade de Uberaba – UNIUBE
Uberaba – MG

<http://lattes.cnpq.br/0978969742547407>

RESUMO: Uma questão que perpassa o tempo e os ideários pedagógicos e filosóficos é compreender como o homem aprende, e, com base nessa aprendizagem como ele se desenvolve como humano. Com base nessa problemática, o artigo em questão é um constructo teórico proveniente de estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade com o objetivo de compreender a relação ensino-aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento humano. Trata-se em uma pesquisa bibliográfica de autores como Vigotski (1997), Leontiev (1983, 2010) e Elkonin (1987), na qual buscou-se os elementos das teorias para a compreensão da formação do sujeito, no movimento dialético de apropriação e objetivação do homem ao se fazer humano pela aprendizagem e, assim, desenvolver-se. As discussões empreendidas nesse artigo focalizam a aprendizagem como processo fundamental para o desenvolvimento do sujeito, destacando-

se, assim, o papel da educação e da organização do ensino. Os resultados, ainda que parciais, apontam a importância da aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito, assim como, as diferentes atividades que norteiam esse desenvolvimento nas idades psicológicas. A associação entre desenvolvimento humano e aprendizagem constitui-se na ação do homem sobre o objeto e sua relação com o mundo, num processo de construção histórica e social no qual as sociedades se sustentam, se desenvolvem e se educam continuamente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem, Desenvolvimento humano, Teoria Histórico-Cultural.

TEACHING-LEARNING IN THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE: CONTRIBUTIONS TO HUMAN DEVELOPMENT

ABSTRACT: A question that permees the time and the pedagogical and philosophical ideals is to understand how man learns, and, based on this learning how it develops as a human. Based on this problem, the article in question is a theoretical construct from studies of the Historical-Cultural Theory and the Theory of Activity in order to understand the teaching-learning relationship and its implications in human development. This is a bibliographic research of authors such as Vigotski (1997), Leontiev (1983, 2010) and Elkonin (1987), in which we sought the elements of theories to understand the formation of the subject, in the dialectical movement of appropriation and objectification of man by making himself human by learning and thus

developing. The discussions undertaken in this article focus on learning as a fundamental process for the development of the subject, highlighting, thus, the role of education and the organization of educational. The results, albeit partial, point to the importance of learning for the development of the subject, as well as the different activities guide this development of the psychological ages. The association between human development and learning constitutes the action of man on the object and its relationship with the world, in a process of historical and social construction in which societies sustain, develop and educate themselves continuously.

KEYWORDS: Teaching-Learning, Human development, Historical-Cultural theory.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo faremos uma abordagem da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano a partir de subsídios teóricos cunhados na Teoria Histórico-Cultural, com base no psicólogo russo, Lev Vigotski (1896-1934), a Teoria da Atividade a partir dos estudos do psicólogo soviético Aleixei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), e do psicólogo soviético Daniil B. Elkonin (1904-1984), representantes significativos da psicologia e didática soviética.

A perspectiva histórico-cultural possibilita o entendimento da relação do homem-mundo, do homem no mundo e como ele se desenvolve e se constrói como pessoa, e como se constitui sujeito ativo do seu meio social. O homem possui a capacidade de planejar e agir de modo consciente. Essa capacidade lhe permite realizar atividades, criar e desenvolver objetos, dos quais se vale para sua subsistência, e conseqüentemente, ele desenvolve suas relações com outros homens a partir do convívio social e do trabalho, ou seja, desenvolve a cultura.

O ser humano se apropria dos objetos e das criações dos seus antecedentes, valendo-se delas para a constituição da sua humanidade. Para tanto, faz-se necessário o processo educativo a partir da concepção da educação como uma prática social que possibilita o sujeito aprender e se situar como pessoa, tanto quanto, se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos. É a partir da educação que o homem se desenvolve e se forma sujeito ativo e participativo da sociedade: cada indivíduo aprende a ser homem, adquire o que foi alcançado no desenvolvimento histórico da sociedade humana, utiliza dos instrumentos historicamente construídos e interfere na cultura e na educação desenvolvendo novos objetos e instrumentos.

Para a psicologia soviética a aprendizagem está em função da comunicação e do desenvolvimento. Do mesmo modo, este último não é um simples desdobramento de caracteres pré-formados na estrutura biológica dos genes, mas o resultado do intercâmbio entre a informação genética e o contato experimental com as circunstâncias reais de um meio historicamente constituído. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.40)

A compreensão do desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural poderá contribuir para o desenvolvimento profissional docente e sua atuação perante os

alunos, no cenário complexo e desafiador que envolve o trabalho docente. Consideramos a importância da compreensão das formas de apropriação da cultura humana e do seu desenvolvimento para organização dos processos educativos e na formação de professores.

Procuramos, nesse estudo, a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, compreender a relação entre o ensino-aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento humano.

2 | METODOLOGIA

Esse estudo se realizou, a partir da pesquisa bibliográfica, nos estudos de Vigotski (1997), Leontiev (1983, 2010) e Elkonin (1987), com o objetivo de compreender a relação ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano e como essa relação pode contribuir com os processos didáticos e pedagógicos, considerando que, da mesma forma que as culturas se modificam e se desenvolvem, o ato educativo precisa acompanhar a evolução e as mudanças do tempo.

A pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, foi realizada à partir de leituras, fichamento e resumos para a compreensão do objeto de estudo, pois, “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA E MIOTO, 2007, p.38). Assim, esse trabalho se fundamenta nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, a partir do levantamento bibliográfico dos autores supra citados.

A leitura reflexiva possui a finalidade de ordenar e sumarizar as informações ali contidas e a leitura interpretativa é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta (SALVADOR, 1986). Dessa forma, os procedimentos utilizados nessa pesquisa propiciam subsídios teóricos que apoiam e estruturam seu objeto de estudo, conduzindo à sua síntese.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES (O DESENVOLVIMENTO HUMANO)

Conforme Lefrançois o tema mais importante da teoria de Vygotsky pode ser resumido em uma frase: a interação social está fundamentalmente envolvida no desenvolvimento da cognição. Por interação social Vygotsky¹ entende a interação da criança com aquilo que ele chama de cultura. Somos diferentes dos outros animais, porque usamos ferramentas e símbolos e, como resultado, criamos a cultura; e as culturas são poderosas, dinâmicas, e alteram coisas que exercem uma enorme influência sobre cada um de nós. (2015, p. 268)

Vigotski (1997) elabora um estudo detalhado do desenvolvimento psicológico do ser humano, e suas necessidades, a partir do estudo das crises da idade. Essa abordagem, elaborada pelo autor, explica em sua teoria, o que faz a criança entrar em atividade, ou seja, o que influencia a criança interna e externamente para que ela possa se desenvolver,

1. Reprodução do nome do autor será em conformidade com o escrito original.

e como ocorrem as mudanças, os deslocamentos, as modificações e as rupturas de personalidade.

Para Vigotski (1997), o desenvolvimento infantil está marcado por crises, que são demarcados por períodos relacionados com as idades de desenvolvimento, embora, não estejam obrigatoriamente marcadas pela idade cronológica determinada, e pode sofrer oscilações em função de diversas variáveis que fazem com que esse desenvolvimento possa ser adiado ou retardado. As crises são estruturadas de forma periodizada com mudanças que ocorrem internamente em cada sujeito. A esse respeito o autor enfatiza que: [...] sabemos já onde buscar seu verdadeiro fundamento: deve-se buscá-lo nas mudanças internas do próprio desenvolvimento; é somente nas mudanças e giros que seu curso podem proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança, que chamamos de idade. (VIGOTSKI, 1997, p. 254, tradução nossa). O referido autor considera que o ser humano não nasce com uma essência universal (algo que já viria pronto, ou seja, nato), que apenas está esperando para desenvolver-se. Em relação ao desenvolvimento humano a psicologia sócio histórica, vê o mundo psíquico como uma construção histórica e social.

[...] o desenvolvimento é um processo contínuo de auto movimento, que se distingue, em primeiro lugar, pela permanente aparição e formação do novo, não existente nos estágios anteriores. Este ponto de vista, sabe captar no desenvolvimento algo essencial para a compreensão dialética do processo. (VIGOTSKI, 1997, p. 254, tradução nossa).

Conforme nos esclarece o autor, o primeiro conceito fundamental se baseia no processo evolutivo de descobertas e descobrimentos inerentes ao desenvolvimento infantil, à partir do próprio auto desenvolvimento, conduzida e orientada por impulsos internos, em direção a determinado fim. No segundo conceito fundamental ocorre a distinção pelas unidades do material e do psíquico, do social e do pessoal conforme a criança vai se desenvolvendo.

Dessa forma, o surgimento das novas formações acontece, conforme a criança cresce e muda as etapas do seu desenvolvimento, além, claro, do desenvolvimento da idade cronológica da criança. Assim, as novas estruturas da personalidade da criança e suas atividades, seu convívio no meio social, as mudanças psíquicas que são produzidas pela primeira vez em cada idade determinam a sua consciência, a sua relação com o meio, a sua vida interna e externa, enfim, todo o curso do seu desenvolvimento em dado período, conforme Vigotski (1997). A periodização das idades estão assim apresentadas: Crise pós-natal, Primeiro ano (dois meses à um ano), Crise de um ano, Infância precoce (um ano à três anos), Crise dos três anos, Idade pré-escolar (três anos à seis anos), Crise dos sete anos, Idade escolar (oito anos à doze anos), Puberdade (quatorze anos à dezoito anos) e Crise dos dezessete anos (VIGOTSKI, 1997, p.261, tradução nossa).

As formações novas ocorrem, quando surge para a criança novos tipos de atividade e de necessidades, e as atividades anteriores já não são mais interessantes para a criança. Essas formações ocorrem em conformidade com cada idade isolada por Vigotski e relacionadas aos períodos determinantes de cada idade. Na crise do primeiro ano, a criança se concentra nas sensações e movimentos, mesmo não controlando as ações motoras de forma consciente, ocorre o desenvolvimento inicial das coordenações e das relações de ordem entre as ações. Na fase posterior, com o surgimento do pensamento representativo, a criança desenvolve a capacidade de pensar um objeto por meio de outro. Assim, desenvolve a fala, surgem as brincadeiras de “imitar” os adultos, ou seja, a criança começa a representar a realidade no próprio pensamento. A fase da idade escolar, é marcada pelo início do pensamento lógico concreto, na qual a criança começa a manipular mentalmente as representações internalizadas dos estágios anteriores. Na fase da idade escolar, a criança é capaz de assimilar hipóteses e conceitos abstratos, e já desenvolve representações abstratas com conceitos que não possuem formas físicas.

É difícil identificar claramente o momento exato do início e do fim das crises, pois elas se originam às vezes de forma imperceptível. Porém dependendo do desenvolvimento da criança, as crises podem apresentar-se de forma aguda, o significa que “... um grande número de crianças que vivem em período crítico de seu desenvolvimento, são difíceis de educar” (VIGOTSKI, 1997, p.256, tradução nossa). Ou seja, nos momentos da crise, pode correr uma queda no rendimento da criança, pois, a criança se encontra no período de transição entre um período e outro, e pode ocorrer um grande desinteresse pelo que antes a interessava, em favor do novo que está a surgir e das mudanças de seus objetivos.

Assim, a criança que inicia na pré-escola possui necessidades específicas de acordo com a sua idade e as atividades que são elaboradas e conduzidas pelo professor devem ser inerentes as suas condições de ação. As brincadeiras, os jogos, as interações com outras crianças, que muitas vezes são intermediadas ou conduzidas pelo professor propiciam um desenvolvimento produtivo para as crianças.

Outro aspecto importante na teoria vigotskiana é a ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme o autor,

[...] “a zona de desenvolvimento proximal tem seu valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual do seu desenvolvimento. Para explicar este fato, estabelecido nesta pesquisa, podemos nos remeter a conhecida e indiscutível tese, que a criança pode fazer sempre mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob a direção e com a ajuda de alguém, que agindo por si mesmo.” (VIGOTSKI, 1997, p. 239, tradução nossa).

De maneira resumida, podemos dizer que a zona de desenvolvimento próxima é uma espécie de potencial para o desenvolvimento. De acordo com Lefrançois,

Na estrutura teórica de Vygotsky, essa relação envolve ensinar e aprender para ambas as partes (o termo russo para essa relação é *obuchenie*) (Scrimsher e Tudge, 2003), ou seja, o professor aprende com a criança e sobre ela da mesma forma que a criança aprende por causa das ações do professor.... A tarefa do professor e dos pais, explicou Vygotsky, é cuidar para que as crianças participem de atividades relativas a essa zona - atividades que, por definição, não se apresentem tão fáceis a ponto de as crianças conseguirem realizá-las corretamente sem esforço, nem tão difíceis que, mesmo com ajuda, não consigam realizá-las. (LEFRANÇOIS, 2015, p. 268)

Ou seja, diante da aproximação de alguém com maior capacidade que a sua, a criança poderá através da imitação² desenvolver os quesitos intelectuais a partir da sua própria atividade, assim ela modifica e desenvolve seus conceitos, ampliando-os. Dessa forma, a ação do professor ao relacionar nos grupos de estudo e pesquisa, alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, propicia a colaboração de uns para com os outros, e favorece os processos de aprendizagem.

O professor é referência para o aluno no processo de aprendizagem, na transmissão de conhecimento e conteúdo, e deve estimular as funções que ainda não estão desenvolvidas na criança e que estão em vias de se desenvolver. Nessa interação, o ensino-aprendizado ocorre simultaneamente, pela criança que aprende com aquele que lhe propicia um conhecimento novo e para o professor, que se enriquece e aprende com o desenvolvimento da criança.

Para Leontiev (2010), os estágios de desenvolvimento humano são caracterizados pela atividade principal³, ou seja, a atividade é a forma de transações recíprocas entre o sujeito e o objeto. Dessa forma o homem aprende com o meio e com a cultura, e é, ao mesmo tempo o sujeito ativo que interage e se relaciona com o mundo; e sua ação interfere nesse mundo e cria novas formas de cultura. O homem, possui a capacidade de planejar e atingir objetivos conscientemente, e as atividades são as formas que o homem possui de se relacionar com o mundo.

Assim, para compreendermos as forças motivadoras do desenvolvimento, é preciso compreender o que determina o caráter psicológico. Durante o desenvolvimento da criança, o lugar que ela ocupa no sistema de relações humanas se altera e ocorre a influência das situações concretas de sua vida.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles (LEONTIEV, 2010 p. 59).

2. O uso da palavra imitação, nesse caso, aplica-se a toda atividade que a criança não realiza sozinha, e sim com a colaboração de outros adultos ou de outras crianças. (p. 268)

3. Traduzido do termo original em espanhol "actividad rectora". Em português encontramos as traduções como "atividade principal" ou "atividade dominante", optamos para uso a primeira expressão.

Deste modo, é no decorrer das situações vivenciadas no dia-a-dia que se dará a mudança no papel ocupado pela criança no interior das relações humanas e conseqüentemente seu desenvolvimento. Vigotski relaciona o desenvolvimento humano à partir da periodização das crises da idade e Leontiev relaciona o desenvolvimento humano à partir da teoria da atividade, e das relações sociais que permeiam a criança, a base para seu desenvolvimento.

Conforme Leontiev (2010), a criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam, para terem suas necessidades básicas satisfeitas, até que chegue à idade adulta ou avançada para conseguir suprir suas próprias necessidades. Esse primeiro grupo, que a criança reconhece, e no qual ela baseará suas relações, são as pessoas que se encontram mais próximas a ela, como o pai, a mãe, ou algum responsável, e as demais pessoas são o segundo grupo de pessoas que serão seu referencial.

Para Leontiev, nos estágios do desenvolvimento, a criança na infância pré-escolar, tem nos brinquedos a sua atividade principal, é nessa fase que não há compromisso com a produtividade dos seus atos, que ela reproduz situações, a partir da imitação. Quando, por exemplo, a criança imita o adulto que dirige o carro, o outro que é médico, ela procura integrar uma relação com o mundo que está diretamente relacionado a ela, e ao mesmo tempo o mundo mais amplo.

A presença da criança na escola fará com que ela comece a se sentir importante diante dos deveres que tem que realizar e as tarefas que precisam ser executadas. Além dos deveres com os pais, agora ela tem os deveres com os professores, e ao mesmo tempo os deveres com a sociedade, “para o aluno adolescente, esta transição está associada com uma inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele” (LEONTIEV, 2010, p. 62). Ou seja, o envolvimento em certos encargos sociais, a participação em jogos, e até mesmo o lugar que a criança ocupa na vida diária dos adultos que a cerca, vão sendo redesenhados à medida que novas formas de consciência e desenvolvimento ocorrem na vida da criança.

Conforme a autora Facci (2004, p.66), Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. De acordo com Davidov,

O conceito filosófico-pedagógico de «atividade» significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original desta transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem — são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal — a transformação criativa da realidade, e ao final também do próprio homem... Uma particularidade importante da atividade consiste em que ela tem sempre um caráter de objeto evidente ou não evidente, todos os seus componentes têm um ou outro conteúdo de objeto, e ela própria está obrigatoriamente dirigida para a edificação criativa de um produto material ou espiritual determinado (DAVIDOV, 1999, P.1).

À medida que a criança se desenvolve ocorre a reorganização dos sistemas de relações, e suas obrigações passam a ser não apenas com o círculo mais estreito de suas relações, mas também com outros grupos. Ocorre a reestruturação das relações vitais básicas e as responsabilidades delegadas pelos adultos, e o lugar da sua atividade na vida adulta é modificada, por exemplo, o espaço para a realização da tarefa em casa – o estudo. Na transição para a adolescência, ocorre a inclusão nas formas de vida acessíveis a ela, e, até mesmo o despertar de novos interesses como o filho que se destaca na sua cooperação familiar. Assim, “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida – em outras palavras: o desenvolvimento da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna” (LEONTIEV, 2010, p.63)

A partir da atividade a criança entra em ação e desenvolve sua psique e consciência, e cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade naquele estágio e por um tipo preciso de atividade dominante. Para Leontiev, a “atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento” (idem, *ibid.*, p. 65).

De acordo com Leontiev, as crises das idades indicam uma mudança resultante dessa transição de um estágio a outro, e elas nascem junto a uma necessidade interior nova, e é marcada pelas mudanças de comportamento que surge junto a um novo estágio de desenvolvimento.

Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. (LEONTIEV, 2010, p. 67).

Durante o desenvolvimento humano o sujeito está na presença de atividades específicas em cada estágio, correspondendo cada uma delas a um determinado tipo de necessidade. A atividade humana tem sua estrutura: a necessidade é a primeira condição interna para a realização da atividade, sem a necessidade a atividade não se realiza. “No entanto, a coisa mais importante que distingue uma atividade da outra é o objeto da atividade. É o objeto da atividade que lhe confere determinada direção” (LEONTIEV, 1983, p.62, tradução nossa).

Conseqüentemente, a terceira condição para que se poder entrar em atividade é o motivo, a atividade não pode existir sem existir o motivo, porque o motivo é a força que rompe a inércia e faz o ser humano entrar em atividade. Dessa forma, o sentimento impulsionador do motivo nasce de uma necessidade, que deve estar diretamente relacionada com o período de desenvolvimento humano inerente às idades do desenvolvimento. Sob esse aspecto, tanto para a fase da criança, quanto de adolescente e quanto ao adulto, a

necessidade é como uma mola propulsora, que associada ao motivo, movimenta e conduz a pessoa à ação, pois, só é possível concretizar a necessidade com a ação, toda atividade precisa de ação.

Para Leontiev, as ações, são processos subordinados à um fim consciente. Assim, “Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte... O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido” (LEONTIEV, 2010, p. 69). Mensuramos sob esse aspecto, conforme citado por Leontiev, a diferença entre o aluno que estuda com o objetivo de passar em um determinado exame: o motivo da ação do estudante é passar no exame, nesse caso a leitura se torna a ação. Desse modo, assimilar o conhecimento do livro não é para esse aluno o motivo de sua ação. Para o autor, as formas de realização das ações são chamadas de operações.

Os termos “ação” e “operação” muitas vezes não são diferentes. No entanto, no contexto da análise psicológica da atividade, a sua clara distinção é absolutamente essencial. As ações, como dizem, são correlacionadas com os objetivos; as operações com as condições. Digamos que o objetivo de uma determinada ação permanece sendo o mesmo, no entanto, as condições diante das quais se apresenta a ação, variam, então, diversificará precisamente, só o aspecto operacional da ação. (LEONTIEV, 1983, p. 65)

Compreendemos que a operação se faz necessária para a concretização das ações, e a operação existe numa relação de dependência das condições. Ou seja, mesmo que a criança deseje realizar uma ação, através de uma operação, para a qual as condições ainda não sejam favoráveis, em função do seu desenvolvimento atual, a mesma não se realizará.

A mudança do tipo de atividade principal se dá por meio da transição da criança de um estágio para o outro em seu desenvolvimento correspondente a sua necessidade interior, o que demonstra que há uma relação particular entre atividade e ação. As mudanças da atividade principal surgem, e atestam a transição de um estágio para outro, e novas potencialidades vão sendo demonstradas pelas crianças, caracterizando o desenvolvimento da sua psique. As transições mostram que lugar a criança ocupa no mundo das relações humanas, e essa posição de ocupação também vai se alterando, à medida que a criança se desenvolve.

Conforme podemos observar na teoria de Leontiev, a atividade é dirigida por um motivo, as ações são orientadas para conseguir determinado objetivo e as operações são reguladas pelas condições que favoreçam ou não a sua realização. Não é possível que um aluno de primeiro ano consiga realizar operações matemáticas complexas, inerentes aos alunos do quinto ano, por exemplo. Os alunos de primeiro ano estão realizando operações matemáticas básicas e os outros alunos já realizam operações complexas, nesse caso as condições são extremamente importantes para favorecer o sucesso da operação.

Cabe ao professor perceber o nível de conhecimento do aluno, para auxiliá-lo no seu desenvolvimento, muito embora, a condução das atividades do professor esteja associada às práticas pedagógicas e ao currículo, o que pode se tornar um fator limitante às suas possibilidades diante de determinadas operações.

Elkonin (1987) desenvolve as etapas de periodização do desenvolvimento humano a partir de três fases distintas, determinadas pelas atividades interativas inerentes a cada fase, as quais levam os seres humanos a entrar em atividade. Os três períodos de desenvolvimento estudados pelo autor são a primeira infância, que podemos chamar de a fase de “bebê”, a infância, e a adolescência. Para determinar as características objetivas e os conteúdos que orientam a atividade, inerentes a cada uma das fases anteriormente citadas, é possível isolar essas características em dois grandes grupos, conforme descreve Elkonin (1987, p. 121, tradução nossa)

No primeiro entram as atividades que tem lugar a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas de relações entre as pessoas. São as atividades desenvolvidas no sistema «criança-adulto social»... E o segundo grupo está constituído pelas atividades em que tem lugar a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, da ação com os objetos e dos modelos que destacam uns e outros aspectos deles. Se trata das atividades no sistema «criança-objeto social».

Percebemos assim que o desenvolvimento para o primeiro grupo está relacionado com a comunicação emocional direta e o jogo, de forma que o sujeito entre em atividade, sob uma perspectiva associada à esfera motivacional e das necessidades, de maneira preponderante. E mesmo que os momentos de desenvolvimento sejam diferentes, seja na fase de criança ou de adolescente, o sentimento que move essas atividades são o mesmo.

No segundo grupo, compreendemos que a atividade manipulatória, à partir da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, da ação da criança com os objetos, produz uma orientação mais profunda da criança com o mundo e com a formação de suas forças intelectuais. Como resultado da ação ou da interação da criança ou do adolescente com esses objetos, ocorre a formação das forças intelectuais cognitivas do indivíduo.

Ocorre ainda que o desenvolvimento dessas etapas não é determinístico, ou seja, mesmo quando ocorre o desenvolvimento da atividade principal, não significa que outras atividades de desenvolvimento não estejam acontecendo em outras direções. Conforme Elkonin (1987, p.122) “(...) a vida da criança em cada período é multifacetada, e as atividades, por meio do qual é feito, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança para a realidade”. Assim, essas relações das crianças com as diferentes atividades e a mudança das atividades, faz com que essa realidade se torne mais rica.

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória;

jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/ estudo. Para o autor, as transições das idades ocorrem quando da fase da primeira infância para a idade pré-escolar, conhecida na literatura como “crises dos três anos”, e em segundo lugar, a passagem da idade escolar para a adolescência, que na literatura se denomina “crise da maturidade sexual”.

O jogo ou a brincadeira, propiciam para as crianças um papel importante no seu desenvolvimento, tanto para a interação com os brinquedos e os objetos, e também para a reprodução das ações dos adultos com esses objetos. Assim, conforme Davidov e Márkova, a assimilação é um processo de reprodução pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos com a realidade circundante, dos tipos de relação para com eles e o processo de conversão destes padrões, socialmente elaborados, em formas de subjetividade individual (1987, p. 231, tradução nossa).

Uma atuação importante para o professor, é propiciar as crianças os momentos adequados para os jogos e as brincadeiras, quando à partir da interação, elas podem relacionar e reproduzir situações reais, que contribuem para os processos de ensino-aprendizagem. Da mesma forma a atividade de estudo: deve-se enfatizar, que a atividade de estudo e a meta de estudo a ela correspondente estão ligadas antes de tudo com a transformação do material, quando para além de suas particularidades multifacetadas exteriores se pode descobrir, afixar e estudar a base essencial ou interior e deste modo compreender todas as manifestações exteriores desse material.

4 | CONCLUSÕES

A Teoria Histórico-cultural e a Teoria da Atividade oferecem um grande arcabouço teórico e prático, de modo a auxiliar e oferecer subsídios didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento de crianças, e também de jovens e adultos, visto que, o desenvolvimento humano é possível independentemente da idade. Claro que, consideramos a importância do período da infância para a condução organizada do desenvolvimento das crianças a partir da escola e do meio social.

As transições das crises da idade para Vigotski, demonstram que o desenvolvimento ocorre, sempre que a criança entre em atividade diante de uma nova situação que se apresenta para ela, e assim, novos conceitos são elaborados e acontece o processo do seu desenvolvimento psíquico. O professor deve valer-se ao mesmo tempo da zona de desenvolvimento próxima, para oportunizar para as crianças, a partir da aproximação com alguém com mais conhecimento que ela, a sua participação nas atividades e na manipulação dos objetos, parte do processo de ensino-aprendizagem.

Para Leontiev, a criança, por meio da atividade, se relaciona com o mundo e em cada estágio do desenvolvimento dessa atividade, ocorrem mudanças nos processos psíquicos e na personalidade dessa criança. Se a atividade é a mola propulsora que movimenta

as pessoas, o professor deve valer-se dela, e principalmente, na atividade de estudo. A partir da atividade de estudo, o professor pode criar sistematicamente na sala de aula as condições que exijam dos alunos a obtenção de conhecimentos sobre o objeto, por meio da experimentação com este, que é, no modo sobre o qual, as crianças se deparam com as tarefas que exigem delas a realização da atividade de estudo.

O jogo e a brincadeira para Elkonin, são ao mesmo tempo uma ferramenta de interação da criança com o mundo a sua volta, ou seja, a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo (ELKONIN, 1998, p. 421 apud FACCI, p. 69).

A aprendizagem é o mecanismo fundamental para o desenvolvimento do sujeito. A partir da aprendizagem, o sujeito se desenvolve, apropria-se da cultura, interage com os objetos e modifica-os de acordo com as suas necessidades, e torna-se sujeito ativo do seu meio. Os novos desafios, as novas relações e as novas convivências sociais propiciadas pelo ambiente escolar, despertam na criança novos interesses e sua relação com o mundo se transforma a partir de novas atividades.

Podemos concluir, conforme a perspectiva teórica estudada, que as metodologias de ensino devem ser diversificadas e promover condições para proporcionar o desenvolvimento humano. Percebemos a necessidade da formação docente, com o conjunto complexo que envolve os saberes da docência, que abrangem o currículo, a disciplina, a ação pedagógica, a ciência da educação, entre outros. Ocorre também, a necessidade de formação desse docente, envolvendo aspectos relacionados não apenas à psicologia educacional, como também o conhecimento do desenvolvimento humano, para a percepção da maneira de como acontece o desenvolvimento do aluno e sua relação com o tempo do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. Revista **Escola inicial**. № 7, 1999.

DAVÍDOV, V; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscú: Progreso, 1987, p. 316-337.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia: In: **La Psicología evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscú: Progreso, 1987, p. 104-124.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento Psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno CEDES**. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril. 2004.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução Vera Magyar; revisão técnica José Fernando B. Lomônaco. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil In: **VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010, p. 59-83

LEONTIEV, Alexei N. El Problema de la Actividad en la Psicología. In: **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983, p. 45-74.

LIMA, T. C. S., & MIOTO, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v.10, n.spe, p. 37-45. 2007. Disponível em: < <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>>

NUÑEZ, I. B. A Formação de conceitos científicos na escola e a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. In: **Vygotsky Leontiev Galperin Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009, p.62-89

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 27-51.

SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina, 1986.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas**. T. IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras Escogidas**. T. II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 181-285.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO SUPORTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 19/07/2020

Andreia Cristina Pontarolo Lidoino

CEFAPRO-AF e Faculdade de Alta Floresta –
FAF/MT
Alta Floresta-MT.
<http://lattes.cnpq.br/4443174939100106>

Alexandre Gomes Daniel

Alta Floresta-MT
<http://lattes.cnpq.br/0717143449905789>

Nilcéia Frausino da Silva Pinto

CEFAPRO-AF–UNIASSELVI/MT
Alta Floresta-MT
<http://lattes.cnpq.br/5325171747037626>

Priscila Dayane Rezende Gobetti

CEFAPRO-AF
Alta Floresta-MT
<http://lattes.cnpq.br/4528870147780764>

RESUMO: No Brasil, a temática da formação continuada de professores é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, retrata a importância do aprimoramento profissional contínuo. Com base na lei torna-se necessário a busca constante pela formação continuada e atrelado a isso políticas públicas que proporcione e efetive a formação continuada para os profissionais da educação, buscando a melhoria da prática pedagógica. O Documento Referência Curricular para Mato Grosso Educação Infantil, concebe um olhar

voltado para o desenvolvimento integral da criança e o protagonismo infantil. O mesmo segue a estrutura da Base Nacional Comum Curricular BNCC e acrescenta particularidades do estado de Mato Grosso. Esse documento foi elaborado, visando direcionar as aprendizagens a serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Tais aprendizagens, requerem a atenção aos princípios éticos, políticos e estéticos. Objetivou com a pesquisa diagnosticar se a formação ministrada, contribuiu para que houvesse compreensão em como trabalhar partindo da Implementação do Documento Referência Curricular para Mato Grosso, Educação Infantil. A metodologia utilizada, pautou na qualiquantitativa com questionários no qual proporcionou questões abertas e fechadas. Considera-se que o trabalho realizado foi de suma importância e alcançou o objetivo proposto, os participantes, demonstraram que mesmo tendo um receio pelo desafio exposto conseguiram por meio da formação, minimizar os anseios e compreender como deve ser efetivado a implementação do DRC-MT Educação Infantil nas escolas municipais de Educação Infantil do município de Nova Canaã do Norte.

PALAVRAS-CHAVE: Documento Referência Curricular para Mato Grosso, Formação Continuada, Educação Infantil.

CONTINUING TRAINING AS A SUPPORT FOR IMPLEMENTING THE DOCUMENT CURRICULAR REFERENCE FOR MATO GROSSO CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: In Brazil, the theme of continuing education for teachers is contemplated in the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB 9394/96, portrays the importance of continuous professional improvement. Based on the law, it is necessary to constantly search for continuing education and linked to it public policies that provide and implement continuing education for education professionals, seeking to improve pedagogical practice. The Curricular Reference Document for Mato Grosso Early Childhood Education, conceives a look focused on the integral development of the child and the child protagonism. It follows the structure of the National Common Base Curriculum BNCC and adds particularities of the state of Mato Grosso. This document was prepared, aiming to guide the learning to be developed in the institutions of Early Childhood Education. Such learning requires attention to ethical, political and aesthetic principles. The objective of the research was to diagnose whether the training provided, contributed to understanding how to work based on the Implementation of the Curriculum Reference Document for Mato Grosso, Early Childhood Education. The methodology used was based on qualitative and quantitative questionnaires in which it provided open and closed questions. It is considered that the work carried out was of paramount importance and achieved the proposed objective, the participants demonstrated that even though they were afraid of the challenge exposed, they managed, through training, to minimize their desires and understand how the implementation of DRC-MT should be carried out. Early Childhood Education in Municipal Early Childhood Schools in the municipality of Nova Canaã do Norte.

KEYWORDS: Curricular Reference Document for Mato Grosso, Continuing Education, Child education

1 | INTRODUÇÃO

A Formação continuada é um direito, um dever e uma necessidade do professor, é por meio dela que se tem a oportunidade de refletir sobre o fazer pedagógico. A formação continuada deve fazer parte do diálogo entre professores, coordenadores e formadores, juntos estudar e elaborar estratégias que venham contribuir e proporcionar aprendizagem significativa aos estudantes. No Brasil, a temática da formação continuada de professores é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, retrata a importância do aprimoramento profissional contínuo. Com base na lei torna-se necessário a busca constante pela formação continuada e atrelado a isso políticas públicas que proporcione e efetive a formação continuada para os profissionais da educação, buscando a melhoria da prática pedagógica.

O Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica do polo de Alta Floresta (CEFAPRO), atua com formação continuada, efetivando as políticas públicas do estado de Mato Grosso. Nesse contexto, a formação ministrada refere-se à implementação do Documento Referência Curricular para Mato Grosso-Educação Infantil.

A Educação Infantil, conforme Documento Referência Curricular para Mato Grosso -Educação Infantil (2018), destaca como sendo a primeira etapa da Educação Básica. O documento foi elaborado, visando direcionar as aprendizagens a serem desenvolvidas nas instituições e com os estudantes que frequentam a etapa da Educação Infantil. As mesmas necessitam caminhar nos princípios éticos, políticos e estéticos.

Objetivou com a pesquisa diagnosticar se a formação ministrada contribuiu para que houvesse compreensão em como trabalhar partindo da Implementação do Documento Referência Curricular para Mato Grosso, Educação Infantil. A metodologia utilizada, pautou na quali-quantitativa com questionário, no qual proporcionou questões abertas e fechadas.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA

Aprendizagem necessita ser significativa e possibilitada a todos os estudantes, independentemente de seu nível de desenvolvimento cognitivo, de sua condição cultural e socioeconômica. É importante destacar que cada criança tem seu tempo, suas características e formas particulares de aprenderem que deve ser respeitado e valorizado por quem mediará o processo de ensino e aprendizagem.

Imbernón, 2009, p. 34, coloca que a “formação permanente ou a capacitação começa a ser assumida como fator determinante para alcançar o sucesso nas reformas educativas”. A educação vivencia um período de mudanças e implementação da Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim, é viável que os professores intensifiquem seus estudos na formação continuada e na compreensão das políticas públicas educacionais e programas educacionais, visando a perspectiva de mudança e capacitação para desenvolver seu trabalho com compromisso e responsabilidade. Dessa forma, prepara-se para enfrentar os desafios surgidos cotidianamente no exercício da profissão.

A formação continuada vem na perspectiva de dar apoio e/ou preencher as lacunas que permaneceram após o término da formação inicial e das necessidades que emergem cotidianamente. Ser professor é desafiante, pois versa uma profissão social, que tem exigido a busca incessante por conhecimento para lidar com os desafios que a profissão lhe propõe. Pontua Falsarella:

Entendendo que a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (Falsarella, 2004, p.50).

Por meio da Formação continuada o professor tem a oportunidade de refletir sobre seu fazer pedagógico e nas práticas adotadas para ensinar. O professor precisa estar em movimento e elaborar estratégias que venham contribuir para melhoria da aprendizagem dos estudantes. Destaca Tardif:

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa. (Tardif, 2010, p. 291).

As dificuldades emergem no ambiente escolar e implicitamente interferem na aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente no processo de ensinar, pois ambos ensinar e aprender caminham juntos, não é possível desvincula-se das mesmas. Saber lidar, com toda essa movimentação e mudanças no ensino, tem sido desafiante. A formação continuada desponta como uma base que possa auxiliar o professor a fundamentar-se teoricamente de forma que o conhecimento possa efetivar na prática. O professor aprende muito com as experiências e os desafios vivenciados. O trabalho coletivo e formativo no ambiente escolar contribui para que o professor possa fortalecer sua prática e ao mesmo tempo aprender com seus colegas de trabalho. Magalhães e Azevedo:

Contudo, observamos com frequência o agravamento das condições de ensino em nosso país, especialmente no que se refere à formação docente inicial e continuada – resultado de uma política educacional autoritária, que tem sido criticada em diversos encontros, congressos, publicações e reuniões de educadores. Todo esse esforço carece de articulação e compreensão, principalmente das amarras e armadilhas legais, a fim de que os educadores possam unificar as lutas em prol da democratização do ensino. (Magalhães e Azevedo, 2015, p. 12).

Conhecer o seu aluno e como ele aprende, é a “chave” para proporcionar o aprendizado. Não existem salas homogêneas e nem formas iguais de aprendizagem. Para conseguir exercer sua profissão com eficiência cabe ao professor estar em constante aperfeiçoamento, dar continuidade a sua formação relacionando teoria e prática a ação e reflexão. Nesse sentido, afirma Garcia:

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola. Essas proposições se encaminham para a mesma direção. (Garcia 1999, p.22).

A formação continuada somente fará sentido para o profissional se ela vier ao encontro das suas necessidades. Participar de formações somente para acúmulos de certificados não favorecem contribuições significativas para a profissão. Nesse sentido, ela deve agregar conhecimentos que sejam expressivos para o profissional e que vai ao encontro das necessidades reais vivenciadas por ele. Shön, 1995 destaca que:

Uma iniciativa que ameaça esta visão do conhecimento também ameaça a escola. Quando um professor tenta ouvir seus alunos e refletir-na-ação sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola. Nesta perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador

Diante de tamanhos desafios e burocracias, existem aqueles professores que fazem a diferença e movimentam o coletivo da sua instituição para refletir sobre as contribuições da formação continuada no seu fazer pedagógico.

Os autores impulsionam o leitor a refletir na ação e instigam a busca pelo conhecimento. O processo burocrático delimita e impede a expansão de algumas práticas, o engessamento de políticas públicas desgasta o professor. Porém, saber dosar o imposto com o real vivenciado é intrigante, preciso e necessário para que se possa fazer um trabalho diferenciado em sala de aula. A formação continuada seja ela coletiva ou individual, subsidia o caminho a percorrer. Nesse processo, professor torna-se um eterno aprendiz, em busca de conhecimento pois, quando ele de fato ensina também aprende.

3 I EDUCAÇÃO INFANTIL, BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Educação Infantil por muito tempo teve caráter assistencialista, a partir da Constituição Federal de 1988 o atendimento em creche e pré-escola para as crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo nível que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Considerando a trajetória da Educação Infantil, no qual historicamente a concepção de criança era um adulto em miniatura, que deveria vestir-se e comportar-se como adulto. Elenca os avanços nessa primeira etapa da Educação Básica.

Ainda na contextualização histórica a inserção das mulheres no mercado de trabalho a partir da revolução industrial, surge a necessidade de um espaço no qual as crianças ficariam enquanto suas mães estivessem trabalhando. Os espaços muitas vezes eram ofertados pelas fábricas no qual as mulheres trabalhavam. O mesmo tinha o intuito de cuidar, sem intenção pedagógica vinculada. No entanto, mesmo sem o fortalecimento da relação cuidar e educar nesse período, essa relação existia de forma precária. Sabe-se que ao cuidar, educa-se.

A percepção de que a criança durante a sua infância necessitava de estímulos para que pudessem se desenvolver, motivou e proporcionou o olhar voltado para as instituições que atendiam essas crianças, para que pudessem direcionar o trabalho para além do cuidar, passando assim a pensar no dueto cuidar e educar. As mudanças no que tange a educação de crianças pequenas, não ocorreram rapidamente, e ainda hoje caminha vagarosamente. Para Andrade:

O interesse pela infância propagado pela modernidade inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação, porém o objetivo não era a criança em si, mas o adulto de amanhã. Reconhecida como fase da não razão, da imaturidade, as expectativas sobre a infância propagavam um

discurso legitimando a infância como uma fase do desenvolvimento humano no qual a criança, ser frágil e dependente do adulto, deveria ser educada e disciplinada para o desenvolvimento pleno de suas faculdades, inclusive da razão. (Andrade, 2010, p. 59).

Conforme pontua Andrade, a preocupação com o adulto que no futuro a criança transformaria, levou a pensar em uma educação que proporcionassem o cuidar e o educar, paralelamente. Os estudos voltados para o desenvolvimento infantil, impulsionaram o olhar para as crianças da Educação Infantil, por meio deles, aconteceram as mudanças nessa área.

4 | EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA NO DOCUMENTO REFERÊNCIA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA MATO GROSSO

O Documento Referência Curricular para Mato Grosso Educação Infantil, 2018, apresenta os direitos de Aprendizagem para os estudantes, algo que até então não havia sido assegurado por nenhum outro documento e que ambos BNCC e DRC-MT Educação Infantil asseguram.

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil, norteado pelos eixos estruturantes: **Interações e Brincadeiras**, Direitos de aprendizagem: **conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se**, nos cinco Campos de Experiências, e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

O Documento Referência Curricular para Mato Grosso Educação Infantil, concebe um olhar voltado para o desenvolvimento integral da criança e o protagonismo infantil. O mesmo segue a estrutura da Base Nacional Comum Curricular BNCC e acrescenta particularidades do estado de Mato Grosso.

O DRC-MT, Educação Infantil, pauta sua elaboração na BNCC, DCNEI e em autores que discorrem sobre Educação Infantil e desenvolvimento infantil. O mesmo faz parte das políticas públicas de Mato Grosso e possui caráter normativo, ou seja, é necessário que se efetive sua implementação.

Algumas mudanças de terminologia, são apresentadas no DRC-MT Educação Infantil, 2018. Dentro da etapa Educação Infantil pontua-se duas divisões e incluso nas mesmas três grupos nos quais os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento vem organizados em cada grupo de dois em dois anos. Creche atende: Bebês de 0 a 1 ano e seis meses de idade, crianças bem pequenas de 1 ano e sete meses a três anos e 11 meses e crianças pequenas de 04 anos a 05 anos e 11 meses.

O planejamento das ações pedagógicas com base no DRC-MT Educação Infantil, 2018, considera o trabalho na Educação Infantil, partindo dos eixos estruturantes: Interação e Brincadeiras e dos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, explorar, participar, expressar, conhecer-se. Considerando os Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; **(EO)** , Corpo, gestos e movimentos; **(CG)**, Traços, sons, cores e formas; **(TS)**,

Escuta, fala, pensamento e imaginação; **(EF)**, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.**(ET)**. Em cada Campo de Experiência, elencamos os Objetivos de Aprendizagem que devem estar alinhados com as experiências a ser trabalhado com cada grupo de estudantes. Destaca a importância dos espaços, o tempo, bem como as rotinas existentes em cada instituição. Com base no DRC-MT Educação Infantil:

Vale ressaltar, que ao considerarmos a criança sujeito sócio, histórico e cultural, estamos reforçando que seus desejos, suas vontades, suas opiniões, capacidades de decisão, suas maneiras de pensar, de se expressar e também seus modos de compreender o mundo são construídos historicamente na cultura social a qual está inserida, ou seja, cada pessoa traz consigo a história da humanidade e da cultura. (MATO GROSSO, p.06, 2018).

O documento enfatiza a importância de considerar a criança como um ser em construção e desenvolvimento, que traz consigo todo um contexto histórico familiar, cultural e socioeconômico. O documento impulsiona para a compreensão da história desse sujeito em crescimento e formação, visto que, busca proporcionar o desenvolvimento integral do mesmo e assegurar que a criança seja protagonista no seu processo de aprendizagem.

O DRC-MT Educação Infantil, 2018, p. 11, ressalta sobre a importância do cuidar e do educar dentro da Educação Infantil e que para desenvolver esse trabalho, é preciso que o professor compreenda a concepção de criança e desenvolva atividades com intencionalidade educativa que busque o desenvolvimento da autonomia e independência das mesmas.

Cabe aos profissionais em específicos os professores que atuam na Educação Infantil o comprometimento e a busca por propiciar aprendizagem com significado social. Dessarte o DRC-MT Educação Infantil:

Neste sentido, as interações e brincadeiras precisam estar presentes nas práticas curriculares, do currículo Mato-Grossense da Educação Infantil, que por sua vez, não possui a ideia de listas de conteúdos obrigatórios, disciplinas estanques e atividades regidas pelas datas comemorativas, as quais nem sempre atribuem valor formativo e nem significado para as crianças. O currículo em sua essência, precisa viabilizar elementos que passem pelos arranjos espaciais, temporais e materiais, assim desmistifica a concepção de que o conhecimento na primeira etapa da Educação Básica se restringe ao senso comum. (DRC-MT Educação Infantil, 2018, p.12).

O documento conversa sobre o currículo a ser construído e desenvolvido na Educação Infantil, não vem no intuito de ser uma receita, mas sim um suporte. Trabalhar na perspectiva do Referencial, direciona para uma proposta que rompe com paradigmas que afronta a Educação Infantil, principalmente a fragmentação de currículos.

Cada instituição tem a autonomia de inserir na sua proposta pedagógica os objetivos do seu currículo, desde que os mesmos vão ao encontro do Documento Referência Curricular para Mato Grosso-Educação Infantil. Não há somente mudanças de terminologias nesse

documento, mas direcionamentos que respeitam o desenvolvimento da criança e destaca a importância de compreender que a criança vivencia experiências. Evidência a importância de proporcionar momentos para que a criança possa experimentar experiências por meio das interações e brincadeiras, para que isso ocorra o professor carece ter conhecimento do Documento e efetivar na prática as contribuições pedagógicas posta no mesmo.

O planejamento na perspectiva do DRC-MT Educação Infantil, 2018, necessita deixar explícito sua intencionalidade educativa em cada experiência planejada. Pautar-se nos Eixos estruturantes, garantir os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Considerar o conhecimento prévio de cada criança, a cultura e o meio no qual a mesma está inserida.

Cada planejamento necessita além dos itens pontuados acima, pensar na organização do espaço, do tempo e dos materiais a serem usados no desenvolvimento da aula. Planejar é um ato de prever ações e ter direcionamento. Planejar para as crianças da Educação infantil, requer a compreensão que estão em processo de desenvolvimento e amadurecimento cognitivo, motor e afetivo.

O DRC-MT Educação Infantil, 2018, pontua que o processo avaliativo deve estar alinhado ao planejamento. Na Educação Infantil a avaliação não possui o intuito de promover ou classificar a permanência ou a ida da mesma para a próxima etapa e sim de analisar se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetivos do currículo da instituição estão sendo alcançados. Cabe ao professor estar atento e constantemente observando seus estudantes e realizar as anotações que julgar importantes.

5 | DISCUSSÕES DOS DADOS

Para obter dados que comprovem que a formação ministrada sobre a implementação do Documento Referência Curricular para Mato Grosso Educação Infantil, foi ao encontro dos anseios dos professores que participaram da formação, elaborou-se um questionário com questões abertas e fechadas no qual foi disponibilizado ao término dos dois dias de formação.

Objetivando analisar se os professores conseguiram compreender como trabalhar partindo da Implementação do Documento Referência Curricular para Mato Grosso Educação Infantil. A metodologia utilizada, para desenvolver essa pesquisa pautou na qualiquantitativa.

A pesquisa foi desenvolvida com professores que atuam na Educação Infantil, nos três grupos: Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças pequenas, totalizando vinte professores pesquisados.

O questionário foi composto por doze questões, dessas sete fechadas e cinco abertas. As questões abertas foram agrupadas em respostas que apontaram as mesmas discussões para facilitar a elaboração dos gráficos. As questões fechadas serão descritas

em forma de textos sem gráficos e as abertas disponibilizadas em gráficos.

A formação continuada, necessita ser pensada e desenvolvida em espaços que proporcione o conhecimento que o professor necessita. Formação descontextualizada da prática não soma com o professor. Formações nesse viés leva o professor a sentir-se desmotivado e a elaborar concepções errôneas do que é formação continuada. Com base na importância da formação continuada e da implementação do DRC-MT Educação Infantil, elaborou-se as questões para colher informações sobre a formação ministrada ter ou não contribuído para aprimoramento do conhecimento.

Descreve-se abaixo os dados da pesquisa realizada com professores que atuam na Educação Infantil no município de Nova Canaã do Norte. Em relação a idade, pontua que quatro professores possuem entre 25 a 30 anos, quatro entre 31 a 35 anos, cinco entre 36 a 40 anos, dois entre 41 a 45 anos, dois entre 46 a 50 anos, um entre 51 a 55 anos e dois acima de 56 anos. Observa que há um número maior entre os entrevistados na faixa etária de 36 a 40 anos.

A questão que refere a formação acadêmica a pesquisa mostrou que três professores possuem graduação e 17 com pós-graduação, nenhum professor com mestrado e doutorado.

Sobre há quanto tempo estão atuando na Educação Infantil, elenca que: três professores estão atuando entre 0 a 05 anos, nove entre 06 e 10 anos, três entre 11 a 15 anos, três entre 16 a 20 anos, um entre 21 a 25 anos e um acima de vinte e seis anos. A pesquisa mostra que o maior número de professores está atuando entre 06 a 10 anos na etapa da Educação Infantil.

Quanto à questão que abordou a situação funcional no total de vinte professores pesquisados dezoito são efetivos e somente um interino. Um dado pertinente, pois é comum encontrarmos mais professores interinos do que efetivos e nesse município, o quantitativo de efetivo é superior.

Quando questionados se a formação inicial o preparou para atuar na etapa da Educação Infantil, onze professores disseram que sim, três parcialmente e seis não.

Para as questões abertas, foram realizados gráficos para facilitar a compreensão do leitor, abaixo visualizaremos os gráficos das cinco questões abertas.

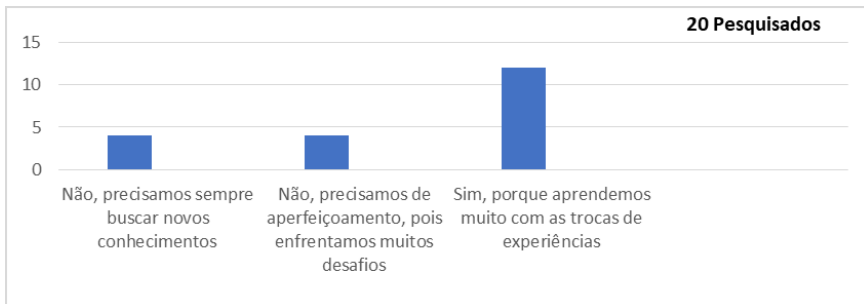


Gráfico 01: Você considera preparado para atuar na Educação Infantil? Justifique sua resposta

Fonte: Dados dos pesquisadores

Ressalta, que ao responderem se sente ou não preparados para atuarem na Educação Infantil, quatro professores colocaram que não, que precisam sempre estar em busca de novos conhecimentos. Outros quatro professores disseram que não, pois, precisam de aperfeiçoamentos para enfrentar os problemas que emergem diariamente. Doze professores pontuaram que sim, pois, aprendem muito com as trocas de experiências.

No próximo gráfico, os professores apontam como foi a formação ministrada sobre a implementação do Documento Referência Curricular para Mato Grosso, Educação Infantil.

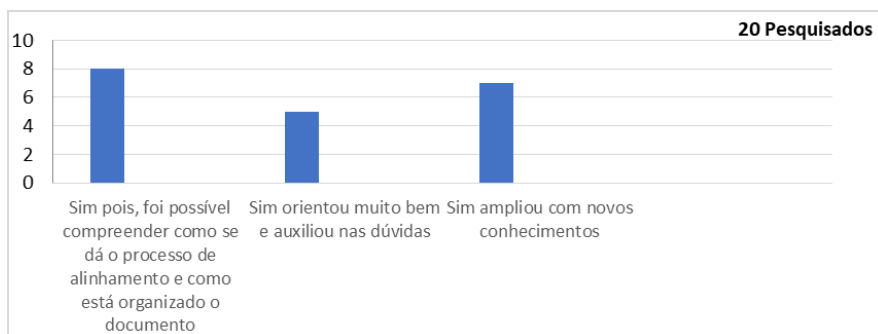


Gráfico 02: A formação ministrada referente o Documento Referência Curricular para Mato Grosso, Educação Infantil contribuiu para compreensão do documento? Em que aspectos?

Fonte: Dados dos pesquisadores.

Dos vinte questionários recebidos, oito pontuou que sim, pois, foi possível compreender como se dá o processo de alinhamento, esse alinhamento é a harmoniosidade entre Eixos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as experiências. A organização do documento. Cinco disseram que sim, pois, foi orientado muito bem e auxiliou nas dúvidas. Sete colocou que sim, pois, ampliou os conhecimentos.

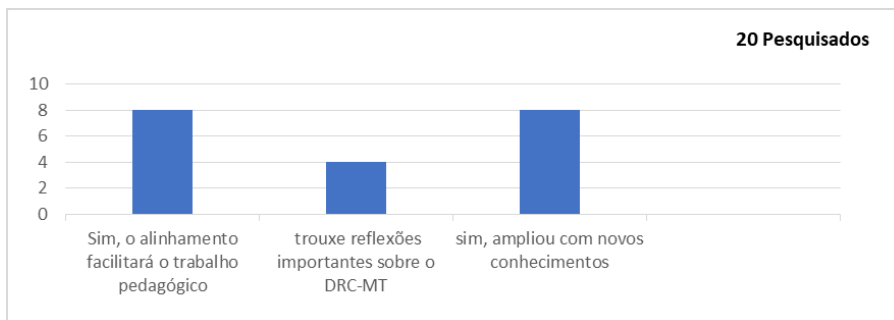


Gráfico 03: Por meio da formação ministrada você conseguiu compreender como trabalhar o Alinhamento referente ao Documento Referência Curricular para Mato Grosso, Educação Infantil? Justifique sua resposta

Fonte: Dados dos pesquisadores

Ao serem questionados referente a compreensão para trabalhar o alinhamento alusivo ao Documento Referência Curricular para Mato Grosso, Educação Infantil. Oito professores pontuaram que sim, pois, o alinhamento facilitará o trabalho pedagógico. Quatro destacaram que trouxe reflexões importantes sobre o DRC-MT. Oito professores disseram que sim, ampliou com novos conhecimentos.

Alinhamento dentro da formação ministrada refere-se o processo de analisar quais experiências conseguem encaixar com os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Esse é um processo no qual faz parte do plano de ensino anual do professor. A tabela de alinhamento compõe o plano de ensino e facilita o planejamento diário do professor.

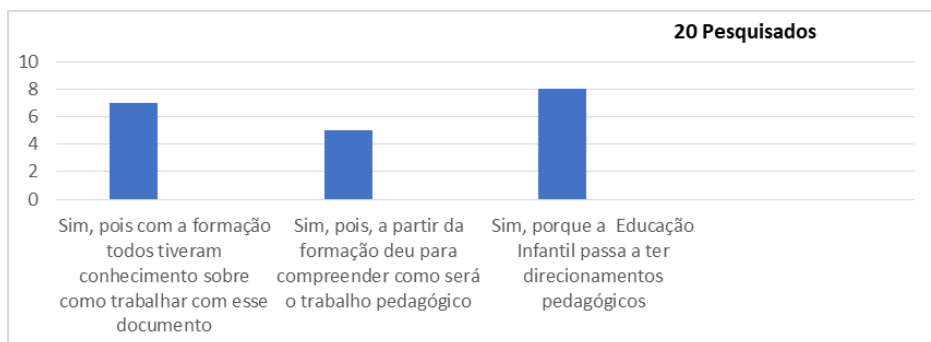


Gráfico 04: Você considera importante a formação referente a implementação do Documento Referência Curricular para Mato Grosso Educação Infantil? Justifique sua resposta

Fonte: Dados dos pesquisadores

Quando questionados sobre a importância da formação ministrada, dos vinte professores, sete preferiu que sim, pois, com a formação todos tiveram conhecimento sobre como trabalhar com esse documento. Cinco professoras afirmaram que sim, pois a partir da formação foi possível compreender como será o trabalho pedagógico a partir da implementação do DRC-MT, Educação Infantil. Oito professoras destacaram que sim, porque a Educação Infantil passa a ter direcionamentos pedagógicos.

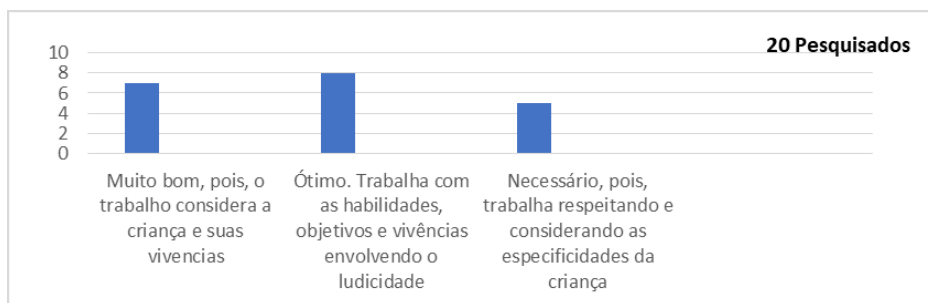


Gráfico 05: O Documento Referência Curricular para Mato Grosso Educação Infantil, traz um entendimento de trabalho voltado para o protagonismo da criança dando ênfase nas experiências vivenciadas. Como você visualiza o trabalho partindo dessa concepção.

Fonte: Dados dos pesquisadores

Ao responderem se o Documento Referência Curricular para Mato Grosso Educação Infantil, traz um entendimento de trabalho voltado para o protagonismo da criança dando ênfase nas experiências vivenciadas. Seis professores elencam que muito bom, pois, o trabalho considera a criança e suas vivências. Oito professores colocaram que é ótimo pois, trabalha com as habilidades, objetivos e vivências envolvendo a ludicidade. Quatro professores, pronunciaram que é necessário pois, trabalha respeitando e considerando as especificidades da criança. Para o INEP:

Diante disso, a formação de professores tornou-se um tema crucial, implicado em qualquer discussão que visasse propor políticas públicas para a educação escolar, devido ao reconhecimento de que os desafios apresentados para a escola contemporânea exigiam/exigem um patamar cada vez mais elevado de formação do seu corpo docente. BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, p. 28. 2017).

A formação continuada de professores se faz necessário para que o mesmo possa refletir sobre sua prática e buscar capacitar-se para enfrentar os desafios emergentes na instituição. Não deve ser vista como algo imposto e burocrático que precisa ser feita para cumprir com tempo destinado para a hora atividade. O professor precisa buscar e sentir a necessidade de aprofundar seus conhecimentos. Não necessariamente a formação

continuada deva ocorrer no âmbito escolar. Elenca-se como formação continuada a busca pela teoria que respalda a prática, podendo ser essa efetivada pelo professor individualmente em outros espaços.

A formação ministrada, conforme destacaram os professores contribuíram para compreensão do DRC-MT Educação Infantil. Porém, deixaram explícito em algumas respostas a necessidade de aprofundamento nos estudos referente a esse documento, e que isso ocorrerá por meio da formação continuada a ser desenvolvida no âmbito escolar.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar a formação ministrada sobre a Implementação do Documento Referência Curricular para Educação Infantil, buscou levantar dados que apontassem se a formação ministrada foi ao encontro do esperado pelos professores que atuam na Educação Infantil do município de Nova Canãa do Norte em Mato Grosso.

Sendo uma frente de trabalho elencada pela equipe técnica estadual de Implementação do DRC-MT Educação infantil de Mato Grosso, órgão responsável, que delega ações formativas para a Equipe Regional e essa realiza nos municípios do seu polo as formações voltadas para o processo de Implementação e posterior a esse processo o acompanhamento das ações a serem efetivadas nas instituições de ensino.

Tendo em vista, que para a Educação Infantil o documento traz concepções pedagógicas importantes de serem discutidas e compreendidas para que de fato efetive as ações na escola, houve a necessidade averiguar juntamente com os professores do município de Nova Canãa do Norte se houve compreensão do documento na formação ministrada.

Pontua, que pelas respostas proferidas pelos professores cursistas a formação foi desenvolvida com êxito. Evidentemente, que nas respostas são elencados as dificuldades e os receios ao se trabalhar com o documento. As inquietações são pertinentes e positivas, pois, demonstram que estão preocupados em compreender como se dará na prática a implementação do documento. Sobretudo no entendimento e elaboração do planejamento a luz do documento e das novas terminologias, abordadas pelo mesmo.

Portanto, elenca que a pesquisa mostrou que o trabalho formativo desenvolvido, colhe a importância da formação continuada para os profissionais da educação, pois diante das dificuldades e problemáticas que emergem no âmbito escolar, faz-se necessário a formação continuada para auxiliar na resolução dos problemas. A formação continuada é indispensável para discutir e contribuir com embasamento teórico que associe com a prática.

Considera-se que o trabalho realizado foi de suma importância e alcançou o objetivo proposto, os participantes, demonstraram que mesmo com receio pelo desafio exposto, conseguiram por meio da formação minimizar os anseios e compreender como

deve ser efetivado a implementação do DRC-MT Educação Infantil nas escolas municipais de Educação Infantil do município de Nova Canaã do Norte em Mato Grosso. Destaca, que por tratar-se de uma política pública, a implementação do mesmo deve ser efetivada, porém, pontua que não há um engessamento no currículo da instituição. O que origina o documento precisa estar nítido nos planos de ensino, planos de aula e nas vivências das experiências desenvolvidas com os estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil, volume I, Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FALSARELLA, Maria Ana. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas São Paulo, autores associados, 2004. (Coleção formação de professores).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1ª edição. São Paulo, editora Cortez, 2009.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de AZEVEDO Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr. 2015.

MATO GROSSO. **Documento Referencia Curricular para Mato Grosso Educação Infantil**. Cuiabá, MT, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2010.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Políticas públicas para formação de professores**. Marinalva Vieira Barbosa Natália A. Morato Fernandes (Organizadoras). Brasília, v. 30, n. 98, p. 1-231, jan./abr. 2017.

ENTRELAÇAR ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 13/07/2020

Nilvania de Jesus Santos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<http://lattes.cnpq.br/8662217302084113>

Alexandre Américo Almassy Junior

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3503505739847214>

RESUMO: O presente artigo traz uma discussão teórica acerca da Educação Ambiental (E. A.) como meio de fomentar práticas cidadãs e de cuidado com meio ambiente, com escopo de contribuir para a construção de um desenvolvimento sustentável. Nesse viés, apresenta como objetivo principal trazer a relevância da Educação Ambiental como caminho possível para a materialização do desenvolvimento sustentável, entendido aqui, em uma concepção ampla e que se vincula desta forma, as dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais e não exclusivamente a dimensão ambiental. O presente esforço teórico também traz a discussão sobre a relevância da efetivação dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para a promoção da qualidade de vida e construção cidadã. O caminho metodológico utilizado se constituiu na pesquisa bibliográfica, que foi subsídio para o entendimento, e alcançar o objetivo da pesquisa. Estudos apontam que para melhorias sociais, econômicas, ambientais e políticas torna-se precípuo o incentivo a

cidadania, através da Educação Ambiental que deve ser construída e praticada por diferentes agentes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Cidadania, Desenvolvimento sustentável, Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável.

TO INTERWEAVE BETWEEN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

ABSTRACT: The present article brings a theoretical discussion on Environmental Education (Environ. Educ.) as a mean of promoting civic activities and environmental care, with the aim of contributing to the construction of sustainable development. In this slant, the article has as main objective brings the relevance of the Environmental Education as a possible way to realize the sustainable development, referred to here, in a broad conception associated with political, economic, cultural and social dimensions and not exclusively with the environmental dimension. The present theoretical effort also brings up a discussion on the relevance of achieving the 17 Sustainable Development Objectives to foster quality of life and citizen construction. The methodology used was bibliographic research, that was a subsidy for the understanding, and achievement of the objective of the work. Some studies point out that to social, economic, environmental and political improvements becomes necessary to encourage citizenship, through the Environmental Education that needs to be built and practiced by different social agents.

KEYWORDS: Environmental Education, Citizenship, Sustainable Development, Objectives for Sustainable Development.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo parte de uma discussão teórica acerca de se estimular a Educação Ambiental como caminhos para alcançar o desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, a referida discussão parte da compreensão de que este estímulo, não pode ser algo pontual, mas realizado constantemente entendendo o conceito de desenvolvimento no sentido mais amplo possível e pautado, por conseguinte na possibilidade de articular o desenvolvimento econômico e também a qualidade de vida.

Nesse sentido, não mais se pode pensar pela ótica simplesmente econômica, é precípuo um envolvimento geral, na busca de se alcançar um desenvolvimento sustentável, o qual contempla o respeito aos saberes dos diversos sujeitos sociais, meio ambiente e entre outros aspectos.

Contudo, mesmo em meio a essa situação de extrema valorização dos aspectos econômicos, há uma parte da população que se preocupa quanto ao problema da escassez dos recursos naturais, o que tem levado a existência de promoção de debates, conferências e leis no que tange a problemática ambiental. Assim, surgiram diversas leis como: Política Nacional de Meio Ambiente- Lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981, Crimes Ambientais- Lei Federal N° 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, Educação Ambiental- Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795 de 1999), entre outras que trazem princípios pertinentes, além do que apresentam uma análise profícua sobre a preservação e/ ou conservação ambiental. Entretanto, essa educação ambiental ainda não se realiza na sua concretude, precisando desta forma, serem realizadas políticas públicas voltadas à preservação e conservação ambiental. Para que estas políticas tenham eficácia é necessário problematizar o modelo de desenvolvimento construído.

Em 2012 surge através da Conferência realizada no Rio de Janeiro, os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável- ODS, pautados deste modo, na meta de acabar com a pobreza, cuidar do meio ambiente e propiciar a prosperidade entre os povos. Esses objetivos representam um marco importante para se pensar no desenvolvimento sustentável e a construção de uma sociedade mais harmoniosa com as questões socioambientais.

Nesse sentido, emerge-se a necessidade de que cada indivíduo possa se posicionar no mundo de maneira mais coerente no sentido de se buscar construir um mundo melhor, para as atuais e as futuras gerações. Esse legado requer a expansão de liberdades, como pontua Sen (2001). Uma liberdade estabelecida pelo “falar com” no ponto de vista Freiriano que entende a necessidade de emancipação dos indivíduos como fundamental para a transformação social.

Constantemente se discute diversas formas de propiciar melhorias sociais, econômicas e ambientais. Um dos meios que pode alcançar esse processo pode ser a partir de uma Educação Ambiental, a qual deve fazer-se presente não simplesmente nos espaços formais, mas alcançar as diversas instâncias sociais. Diante disso, o estudo se justifica por ser um dos caminhos para reafirmar a necessidade de se buscar instigar uma nova postura em relação ao meio ambiente, com propósito de fomentar o desenvolvimento sustentável. Para essa análise utilizou-se com caminho metodológico a pesquisa qualitativa através da revisão bibliográfica, com autores que discutem as categorias desenvolvimento sustentável, cidadania e Educação Ambiental. Tal técnica possibilitou o alargamento de saberes sobre essa temática.

Desta forma, o presente trabalho tem como objeto de estudo a Educação Ambiental. Partindo do objetivo de analisar a premência do incremento desta, para a ampliação da cidadania e, portanto como um possível mecanismo para construção do paradigma do desenvolvimento sustentável.

2 | PRESERVAÇÃO AMBIENTAL: MEIO PARA GARANTIR A SOBREVIVÊNCIA.

Ao passo que a sociedade foi se “modernizando” e surgindo novas técnicas, houve e há a destruição cada vez maior dos recursos naturais e este processo tem propiciado preocupações quanto à própria sobrevivência dos seres humanos, uma vez que há uma visão ainda imediatista, que pensa em usar os recursos naturais como se estes fossem inexauríveis. Entretanto, muitas pessoas já começaram a perceber que algo precisa ser feito e que não mais é cabível pensar somente no aspecto econômico, sem levar em consideração a relação de respeito entre seres humanos e o meio ambiente.

Nesse sentido, surgem através de conferências, debates entre outras ações, a compreensão de que cada vez mais se torna urgente a promoção de uma educação ambiental com intuito de incitar uma formação cidadã e por conseguinte, mudanças de atitudes. Porém, estas discussões sobre a preocupação quanto ao cuidado com meio ambiente, não devem estar restritas ao ambiente escolar, pelo contrário é preciso que este envolvimento aconteça com outras instituições, com foco a atingir e sensibilizar os diversos sujeitos.

Nesse contributo, é fundamental que cada indivíduo tenha seus direitos assegurados, entre eles, o direito a exercer a cidadania, para que desta forma esse possa se posicionar criticamente na sociedade refletindo sobre a sua postura socioambiental, com foco a contribuir para o desenvolvimento sustentável o qual é um dos grandes desafios contemporâneos, haja vista ainda a dimensão cultural, onde o interesse econômico é visto de forma ilusória como garantia de liberdade (porém uma liberdade para poucos, e vinculada, sobretudo à dimensão econômica).

Em contrapartida, Cavalcanti (1999, p. 28) traz que: “[...] perdas ambientais constituem danos reais, físicos, que, muito frequentemente, são irreversíveis. Os custos que eles suscitam não podem ser tratados como uma externalidade.” Acrescenta-se ainda, que estas externalidades negativas podem propiciar o comprometimento de vidas. Nesse viés, é fundamental que no meio acadêmico, nas escolas e demais ambientes e arenas de debates problematizem sobre essas questões com fulcro a contribuir na formação dos indivíduos em cidadãos.

Nesse viés, é basilar fortalecer atitudes centradas na utilização consciente do meio ambiente, e para isso, é precípua que cada indivíduo seja responsável em estimular nos demais, esse espírito consciente. Nesse sentido, a Educação Ambiental é um dos caminhos possíveis de sensibilização e formação cidadã.

3 I EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUNS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A educação tem um papel primordial para trazer a tona às discussões sobre as diversas questões, entre elas, as socioambientais e desta forma, a educação ambiental deve permear os diversos componentes curriculares possibilitando aos sujeitos terem contato das diversos problemas atuais e possíveis estratégias para resolvê-los. Estes aspectos contribuem para a formação do protagonismo juvenil e, por conseguinte, a formação de jovens mais críticos e atuantes no seu cotidiano. Porém, essas problematizações nas escolas e outros espaços formativos precisam ser mais presentes, e alicerçadas na relação teoria e prática, como forma de contribuir para a “práxis social”¹. Nesse sentido para Freire (1997), a formação do ser em cidadão, estar intrinsecamente relacionada a compreender e atuar. Percebe-se que nos últimos anos houve uma maior preocupação no tocante aos problemas ambientais, através da realização de seminários, congressos, conferências, etc. Entre as discussões importantes sobre a preservação ambiental e sobre a Educação Ambiental pode-se citar a Conferência de Estocolmo e a de Tbilisi. (SATO 2004), a qual trouxeram encaminhamentos necessários para nortear a sensibilização ambiental.

Outro marco importante sobre a discussão da questão ambiental e a respeito da construção de protocolos a serem realizados pelos países foi a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente, em Estocolmo na Suécia, promovida em 1972 pela Organização das Nações Unidas. Porém cabe elucidar que esta conferência trouxe elementos importantes para serem implementados nos países, entretanto, não houve a sistematização mais aprofundada dos princípios e conceitos sobre a Educação Ambiental, o que demonstra uma de suas fragilidades. Mesmo com esse desafio, esta conferência traz a importância de efetividade de práticas cidadãs e melhoria na qualidade de vida.

A Educação Ambiental- E.A é apresentado pela Conferência de Estocolmo como importante para promover mudanças de atitudes nos estudantes, propiciando reflexões

1. Segundo Freire (1997) quando os discentes conhecem de maneira mais aprofundada podem atuar e comprometer-se com a realidade.

no seu cotidiano (PCN's ,2001). Esse aspecto evidencia a necessidade de um trabalho contínuo voltado à formação integral dos sujeitos, como vem estabelecido na Nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

A conferência de Tbilisi reforça desta forma a necessidade de debater a miséria, entendendo o conceito de cuidado com o meio ambiente de maneira mais ampla, o que envolve a articulação entre aspectos econômicos, sociais, políticos e ambientais. É o que vem estabelecido também nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável- (ODS), que tem como meta acabar com a miséria e estabelecer harmonia social, sendo, portanto, um dos grandes desafios hodiernos, frente à visão mesquinha de consumo exacerbado e individualismo.

Cabe ressaltar que documentos normativos educacionais como os PCN's estabelecem que a E.A deve ser interdisciplinar, perfazendo todos componentes curriculares. Esse trabalho, portanto deve ser coletivo. É preciso, deste modo que haja uma educação ambiental que promova a emancipação dos indivíduos, para que estes possam de fato adquirir competências e habilidades que os permitam “Ser Mais” FREIRE(1987).

Nesse sentido, surgem alguns questionamentos. Então como pode o homem se enxergar como tão soberano a natureza se precisa dela? Como modificar essa visão? A partir disso, constata-se que a escola deve contribuir para o desenvolvimento da cidadania, da consciência em relação à necessidade de preservar o meio ambiente desenvolvendo assim a E. A, a qual é de fato muito relevante, mas não vai resolver os problemas de forma isolada.

Além disso, é necessário frisar que essa responsabilidade não é somente da escola, até mesmo porque as estruturas educacionais são fortemente influenciadas pela sociedade. Por isso, como esclarece Freire (1992, p.46): “a educação não é por si só a alavanca da transformação revolucionária”. Porém o próprio Freire (1996) traz a relevância da educação para esse processo, pois “[...], a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 1996, p.38) e se ela não pode transformar a sociedade “[...] alguma coisa fundamental a educação pode”. (FREIRE, 1996, 38).

Desta forma, o professor e todo corpo escolar tem um papel essencial para desempenhar, buscando promover o debate crítico com intuito de uma maior sensibilização ambiental, pois como pontua Freire (1992, p.25): “[...] além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.” Porém também é preciso a ação do Estado, pois as questões do meio ambiente estão atreladas às questões econômicas, sociais, políticas e culturais. A escola, portanto, como instituição formadora de opinião, que pode favorecer a criticidade, deve se ambiente de sensibilização quanto às questões, sociais, econômicas, ambientais entre outras. É nesse sentido, que o 2. Termo utilizado por Freire (1987) para enfatizar a importância de fortalecer na educação práticas humanizantes, que permitam aos educandos desenvolverem sua criatividade e criticidade para tornarem-se cidadãos. Desta forma, a educação para Freire tem o papel de contribuir para emancipação dos indivíduos.

objetivo 4 dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável se aproxima da compreensão ampla de Educação Ambiental, à medida que preceitua ser necessária uma formação para a vida, repousada nos princípios vinculados ao desenvolvimento sustentável e direitos humanos.

O desenvolvimento sustentável parte de uma premissa alicerçada no desenvolvimento social, na distribuição de renda e na prosperidade, e que não significa apenas ter bens econômicos, mas, além disso, uma consciência de estar “no mundo e com o mundo”, como sinaliza Paulo Freire (1987) e não apenas no atendimento dos aspectos puramente econômicos. Além disso, ações que visam o desenvolvimento sustentável devem partir não apenas do poder público como também da sociedade enquanto coletividade e cada cidadão individualmente. “O desenvolvimento é algo mais qualitativo, pois pressupõem melhorias nos indicadores de bem-estar econômico e social, como a pobreza, o desemprego, a violência, as condições de saúde, alimentação, transporte, educação, saneamento e moradia.” (SILVA, 2016, p.16).

Esse aspecto vem elencado nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável ao abordar nas suas metas, o combate à pobreza, assim como reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles, e acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável. (NAÇÕES UNIDAS, 2016). Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável nascem do desejo de construir uma sociedade na qual haja a supressão de desafios “mais urgentes” que o nosso planeta enfrenta. Deste modo, foram elencados apenas 17 Objetivos. Esses desafios estão conectados as dimensões econômicas, políticas e ambientais.

Entre esses objetivos, há ênfase a importância da educação como promoção à cidadania. O que se comunica com a concepção apresentada pelos PCNs (2001) sobre a Educação Ambiental. É preciso abordar que a prática de ações de preservação e conservação, pode ser ampliada através de atividades educacionais, voltadas a emancipação dos indivíduos.

Esse fazer coletivo requer a dimensão de pertencimento, já que os cidadãos devem reconhecer a relevância de se participar ativamente das mudanças sociais, ambientais e econômicas, perfazendo uma compreensão de “falar como na perspectiva freiriana”³. Desta ótica estabelecida pelo autor, percebe-se que a Educação Ambiental construídas nas escolas e outros ambientes pode e deve, ser fortalecida através das parcerias e da ação coletiva, onde os sujeitos desse processo possam compreender como partícipes.

Cabe ressaltar, entretanto que mesmo diante de sua importância para a formação cidadã, a educação ambiental enfrenta diversos entraves e fragilidades, sobretudo na sociedade ocidental, marcada pelo imediatismo e da relação de falsa superioridade em relação ao meio ambiente.

3. Termo utilizado por Paulo Freire (1987) ao estabelecer que é preciso construir uma visão coletiva, de respeito as vivências, percepções dos cidadãos.

Além disso, outra dificuldade de se consolida a E. A. refere-se à falta de preparação de alguns profissionais de educação, que por isso ou ausência de compromisso não trabalham a E.A. Pensam que devem discutir as temáticas referentes ao meio ambiente em épocas pontuais, sem estabelecer a interdisciplinaridade.

Reigota (2001) afirma que a E.A possui seis objetivos, os quais foram definidos na Carta de Belgrado, são eles: conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação e participação. O que demonstra que cada indivíduo é responsável por mudar o ambiente em que vive e, pode e deve ser protagonista, adquirindo as competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que entre elas situa na décima competência que os estudantes e aqui pontuamos como todos os indivíduos possam adquirir “responsabilidade e cidadania.”

Diante disso, acredita-se que a E. A. pode ser um instrumento para ampliação de liberdades, à medida que promove reflexões importantes que levem aos cidadãos refletirem sobre suas práticas cotidianas e entendam seu papel de protagonistas na construção de uma sociedade melhor.

4 | DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E CIDADANIA

Veiga (2001) traz à compreensão do desenvolvimento atrelado a melhoria de vida, o que possibilita ao indivíduo ter perspectivas e opções. “Então, desenvolvimento só poderia corresponder à ampliação das probabilidades de escolhas: [...] mas, sobretudo das oportunidades de expansão de potencialidades humanas que dependem de fatores socioculturais, como saúde, educação, comunicação, direitos e-last but not least-liberdade”. VEIGA(2001) p. 104). Sen (2000) também apresenta a categoria desenvolvimento como possibilidades e, portanto “liberdades”. Então, para esses autores desenvolvimento requer muito mais do que o atendimento a questões econômicas, perpassa desta forma a dimensões políticas, sociais, culturais, pessoais e ambientais.

Nesse contexto, é preciso à consolidação de um modelo em que todos tenham vozes ativas, sejam sujeitos de direitos e no qual haja o respeito ao meio ambiente. Para Cavalcanti (1999) para o alcance do desenvolvimento sustentável é necessário obter pelo menos três fatores: educação, gestão participativa e o diálogo. Nesse contexto, o paradigma do desenvolvimento sustentável coloca-se como suporte para a ampliação dessas escolhas, à medida que é um meio de resgate ao sentimento de pertencimento do ser humano com a natureza, bem como contempla a dimensão econômica, a qual também pode ser o suporte para ampliação de escolhas. (LOUREIRO, 2004).

Mediante aos pressupostos indicados, para um desenvolvimento de um país, é preciso adentrar mais do que nas discussões teóricas a respeito da dimensão ambiental, é preciso ampliar a consciência e revolucionar as atitudes. Nesse sentido, desenvolvimento

caminha em uma perspectiva de ampliação e efetivação de cidadania. Uma relação fortalecida pela compreensão dialógica.

A utilização dos recursos naturais deve acontecer deste modo de maneira consciente, instituindo uma relação de respeito e harmonia. Diante disso, é fundamental constituir ações para frear a destruição do meio ambiente. (CAVALCANTI, 1999).

A construção de uma Educação Ambiental, conduzida por um fazer coletivo exerce grande relevância para a construção desse desenvolvimento, já que quando realmente é praticada de maneira satisfatória nas instituições de ensino entre outras organizações, pode levar a novas atitudes, porém quando ocorre em épocas pontuais, sem o desencadeamento de um trabalho transversal, de interações e contribuições dos sujeitos, serve para alicerçar uma interpretação equivocada do seu real papel.

5 | CONSIDERAÇÕES

Estudos têm mostrado que não se pode possuir uma postura mesquinha em relação ao meio ambiente. É necessário um maior envolvimento dos diversos grupos sociais, na busca de garantir a própria sobrevivência. Desta forma, é conciso que nessa sociedade marcada por preceitos econômicos, em detrimento de uma postura cidadã, haja uma maior preocupação com o fortalecimento do desenvolvimento pautado na equidade social.

Essa construção cidadã, ajustada na responsabilidade com as gerações futuras, não se restringe às instituições de ensino, os diversos grupos sociais são também responsáveis por esse processo. Os quais podem contribuir e muito para uma nova formação social, através da realização de diversas ações direcionadas a constituição de uma sociedade crítica e atuante frente aos problemas sociais, ambientais, econômicos e outros.

Isto posto, percebe-se que é relevante investir na preservação do capital natural para que se tenha o desenvolvimento social, econômico e ambiental. Proposta esta defendida pelos princípios da Educação Ambiental, a qual é sem dúvida, a base para o incremento de uma cidadania participativa.

Acredita-se que é necessário, alcançar os 17 Objetivos para o desenvolvimento Sustentável, o que não é uma tarefa simplificada, diante de uma sociedade pautada em uma visão de busca constante no crescimento econômico, sem preocupar-se com o cuidado com os recursos naturais. É preciso que aliado ao crescimento, haja uma preocupação com quais ambientes estamos construindo e mais do que isso, o quanto eles poderão fazer falta diante desse consumismo exacerbado que estamos realizando. De fato, a visão imediatista e consumista precisa ser revista e cada vez mais é preciso que o cidadão possua adquirir competências e habilidades que o permita construir uma visão holística da realidade e possa transformar essas ações em práticas coerentes, distanciando portanto do “puro ativismo⁴”. Nesse sentido, é preciso construir nos indivíduos o desejo de “Ser Mais” como

4. Expressão abordada por Paulo Freire referindo ao fato da realização de ações, sem uma reflexão permanente da própria ação.

aponta Freire (1987).

Nesse sentido, o chamamento é pensar como as discussões apresentadas pelos 17 Objetivos para o desenvolvimento Sustentável e a prática da Educação Ambiental podem contribuir para a formação dos sujeitos críticos e atuantes que realizem ações mais coerentes e respeitáveis com o meio ambiente em proveito de se construir um desenvolvimento sustentável.

A contribuição do estudo talvez seja possibilitar reflexões sobre a relevância da Educação Ambiental como estratégias para fortalecer uma cidadania participativa, e com ponderações positivas sobre o entendimento sobre desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro Curricular Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: Acesso em: 05-05-2019

_____. **Lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências

_____. **Lei Federal Nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm. Acesso em 20-05-2019

_____. **Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 maio. 2019.

CARVALHO, Maria Inês. O contrário também pode acontecer: ponderações curriculares sobre a geografia escolar. In: Santos, Jémilson Mattos; FARIAS Marcelo (orgs) **Reflexões e construções geográficas contemporâneas**. Salvador, 2004p. 109-123.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 25 ed. 1996.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL - ONU BR. 17 Objetivos para transformar o mundo. Disponível:.
Acessado em: 7 jun. 2020 a.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SATO, Michele. Educação Ambiental. São Paulo: RIMA 2004.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta; Revista técnica Ricardo Doniselli Mendes, São Paulo: Companhia de letras, 2000.

SILVA, Juliana da Rocha. **AGENDA 2030 E FELICIDADE INTERNA BRUTA: UMA APROXIMAÇÃO?**
– Niterói : [s.n.], 2016. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2819/1/TCC-%20Juliana%20da%20Rocha%20Silva%20c.%20ficha%20catalografica.pdf>>. Acesso em: 20-06-19

VEIGA, J. O Brasil ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Estudos avançados**, v. 15. N° 43, 2001, P 101-119.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Data de aceite: 01/10/2020

Edineide Rodrigues dos Santos

SEED-RR

orcid.org/0000-0002-4096-9671

Elizete Guedelha de Lima

SMEC-RR

<http://lattes.cnpq.br/70900366323426>

Rízia Maria Gomes Furtado

SEED-RR

<http://lattes.cnpq.br/0732480416492200>

RESUMO: A formação de professores é um tema atual, porém, quando se trata do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, nota-se que a temática é pouco abordada no meio acadêmico. O objetivo deste estudo é apresentar pesquisas desenvolvidas no período de 2015 a 2019 acerca da formação dos professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da inclusão. O estudo utilizou-se do método filosófico materialismo histórico-dialético alicerçado aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Adotou-se pesquisa bibliográfica, com levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na *Revista Brasileira de Educação Especial*, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Foi possível constatar que a temática formação de professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais para o

Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da inclusão foi pouco enfatizada nos últimos cinco anos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Sala de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão vem sendo discutida, estudada, analisada e almejada por pais, educandos, educadores, formadores e principalmente por pessoas caracterizadas com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). No entanto, é importante ressaltar que o direito à inclusão é destinado a todas as pessoas.

Nesse contexto, entende-se que um dos grandes desafios do século XXI é o processo de inclusão, que por sua vez está relacionado a uma série de questões, entre elas a formação continuada dos professores da área de Educação Especial e Inclusiva, especificamente os que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e prestam serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de abril de 1996, em seu artigo 62, parágrafo 1º, destaca: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Assim, observa-se que a formação é um direito dos profissionais da educação, inclusive dos professores que atuam em SRM.

Na esteira desse entendimento, objetivou-se aqui apresentar estudos desenvolvidos no período de 2015 a 2019 relacionados à formação dos professores que atuam em SRM na perspectiva da inclusão.

Este estudo teve como base a pedagogia histórico-crítica, teoria que destaca: “[...] a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita [...]” (SAVIANI, 2012, p. 83). É imperioso ressaltar, ainda, que a pedagogia histórico-crítica enfatiza a história do indivíduo, a sua realidade social, para então, a partir daí, responder aos problemas educacionais.

2 | EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A Educação Especial para efeitos de lei é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Além disso, a Educação Inclusiva é fundamentada na concepção dos direitos humanos, o que implica respeito à igualdade e à diferença rumo à equidade, tanto em âmbito escolar quanto fora dele (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar que é um equívoco pensar que Educação Inclusiva e Educação Especial são processos sinônimos (CAMARGO, 2017). A Educação Inclusiva é destinada a todos os educandos, sejam eles caracterizados com ou sem deficiência, transtornos e/ou altas habilidades/superdotação, índios, negros, brancos, enfim, a diversidade.

Em relação à Educação Especial, a resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 4º, considera o público-alvo dessa modalidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

No entanto, a Educação Inclusiva não define um público específico, uma vez que é destinada a todos os estudantes. Entende-se que a Educação Inclusiva requer uma “[...] reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusivo [...], o que implica que [...] a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (BRASIL, 2001).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, inciso III, estabelece que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Apesar de a Constituição não usar em seu texto especificamente referência às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e as com altas habilidades ou superdotação, entende-se que

esse direito também é destinado a elas.

O artigo 1º do decreto n. 7.611/2011 estabelece que o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial será efetivado conforme “[...] garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que a educação básica brasileira necessita promover uma formação que enfatize “o desenvolvimento humano global dos alunos”, pois assim poderão ser eles capazes de “[...] construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. Isso significa orientar-se por uma concepção de Educação Integral” (BRASIL, 2018).

Desse modo, entende-se quão necessários são os investimentos na formação dos professores que atuam na SRM, considerando também que os estudantes têm direito ao AEE sendo ministrado por profissionais capacitados e especializados na área de Educação Especial. Além disso, entende-se que os serviços ofertados nesse espaço também devem ser realizados na perspectiva inclusiva.

3 | A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS SEGUNDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA

O objetivo desta seção é apresentar a produção acadêmica sobre a formação dos professores que atuam em SRM. Com esse intuito, realizou-se um levantamento sobre a temática mediante busca de trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Revista Brasileira de Educação Especial*, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). O período definido para a busca dos trabalhos foi de 2015 a 2019.

A BDTD integra os sistemas de informação de dissertações e teses das instituições brasileiras, buscando estimular a pesquisa e a publicação de trabalhos em meio eletrônico. Nessa biblioteca, a comunidade científica tem a possibilidade de publicar e difundir o conhecimento.

A *Revista Brasileira de Educação Especial* é uma publicação trimestral da ABPEE, associação criada em 1993, na cidade do Rio de Janeiro. A revista objetiva a disseminação de conhecimento na área de Educação Especial publicando artigos, ensaios, artigos de revisão e resenhas. Em relação a esse periódico, buscaram-se para a pesquisa apenas artigos de revisão e relatos de pesquisa.

A opção por essas duas bases de dados se justifica por ambas admitirem pesquisas excelentes e de referência no campo da ciência. A seleção da *Revista Brasileira de Educação Especial* deu-se por ser a publicação mais renomada na área de Educação Especial no Brasil.

Na BDTD, utilizaram-se os descritores “formação”, “Sala de Recursos Multifuncionais”, “Atendimento Educacional Especializado”. Encontrou-se apenas uma dissertação de mestrado acerca da temática Educação Inclusiva, intitulada “Políticas de Educação Especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás” (SOUZA, 2017), a qual objetivou analisar as políticas do governo de Goiás recorrendo a falas das professoras das SRM no acervo do Observatório Goiano de Educação Especial envolvendo o período de 2011 a 2012.

Na pesquisa de Souza (2017), apresentada na Universidade Federal de Goiás, regional Catalão, região Centro-Oeste do país, os resultados apontaram que em Goiás, nos últimos dezessete anos, não houve políticas pensadas para a SRM, constatando-se, no entanto, que nos primeiros anos do século XXI foi lançado o Programa de Educação Especial para a Diversidade na Perspectiva Inclusiva (2002-2004) como projeto de tendência homogeneizadora de atendimentos às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Souza (2017) ressaltou que os cursos ofertados nesse programa eram mediados por políticas de multiplicadores com transferência de metodologias e recursos.

Porém, com o encerramento do programa, houve uma redução dos cursos de formação continuada. A pesquisa mostrou que as maiores dificuldades dos professores estavam relacionadas à inexistência de espaço para o AEE e à insegurança desses profissionais, considerando a falta de formação na área de Educação Especial. As evidências mostraram que o diagnóstico clínico era o requisito para o AEE na SRM.

Na *Revista Brasileira de Educação Especial* foram encontrados 38 trabalhos de revisão, mas nenhum deles relacionado à temática. Já nos relatos de pesquisa, dos 137 trabalhos localizados, 5 apresentavam relação com o AEE ou SRM. São eles: “Reconfiguração da educação especial: análise da constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado”, de Batista e Viegas (2016); “Encaminhamento e perfil do público-alvo da Educação Especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso”, desenvolvido por Oliveira e Manzini (2016); “Processo de construção de recurso de tecnologia assistiva para aluno com paralisia cerebral em sala de recursos multifuncionais”, de Fachinetti, Gonçalves e Lourenço (2017); “Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus/AM, de Santos et al. (2017) e “Jogos digitais e aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do Atendimento Educacional Especializado”, de Ramos e Garcia (2019).

O relato de pesquisa de Batista e Viegas (2016) fundamentou-se na análise documental acerca da reconfiguração das proposições entre Educação Especial e educação regular de educandos caracterizados com deficiência em um Centro de Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa mostrou que a reconfiguração da Educação Especial nesse espaço foi estruturada considerando a obrigatoriedade da dupla matrícula, o que

resultou na transformação da escola especial em um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Já o estudo de Oliveira e Manzini (2016) evidenciou que a realidade de uma escola de ensino fundamental da rede de educação municipal de uma cidade do interior paulista não condizia com o que regula a legislação acerca do público-alvo que deve ser atendido na SRM. Nessa pesquisa foi constatado que havia outros estudantes sendo atendidos nesse espaço, entre os quais se podem citar educandos com dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento e de reforço escolar.

Fachinetti, Gonçalves e Lourenço (2016) constataram em sua pesquisa a eficácia da tecnologia assistiva no desenvolvido do AEE destinado aos educandos caracterizados com paralisia cerebral. Foi possível também verificar que a professora que atuava na SRM possuía formação para utilizar a tecnologia assistiva, porém não aplicava tal recurso em sua ação pedagógica. Contudo, o objetivo do referido trabalho “era implementar e avaliar um recurso de tecnologia assistiva para um aluno com paralisia cerebral de forma colaborativa com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, por meio do fluxograma apresentado na literatura”, o que promoveu o processo formativo da professora sobre o uso da tecnologia assistiva, trazendo conhecimentos teóricos e práticos para a sua ação pedagógica (FACHINETTI; GONÇALVES; LOURENÇO, 2016, p. 1).

O estudo de Santos et al. (2017) denunciou que o número de SRM implementadas na rede municipal de ensino de Manaus, Amazonas, no período de 2014 a 2016, mostrou-se insatisfatório para atender à demanda dos educandos matriculados nas escolas. A pesquisa denunciou um déficit de 30 sem, salientando que se faz necessário que a Secretaria Municipal de Ensino replaneje ações para a implementação de novos espaços para o AEE.

De outro modo, o relato de pesquisa de Ramos e Garcia (2019) deixou evidente que os jogos digitais podem ser utilizados como recursos no AEE, pois foi verificado que nas atividades lúdicas os educandos revelaram maior assertividade, controle das ações e desempenho. Constatou-se também que os jogos aprimoravam as funções executivas e contribuía para a aprendizagem no contexto escolar.

No entanto, notou-se que apenas o estudo de Souza (2017) ressaltou sobre a formação dos professores que atuam em SRM. Já em relação aos 5 relatos de pesquisa, constatou-se que nenhum retratou especificamente sobre a temática da formação dos professores que atuam em SRM, mas elaboraram abordagens sobre AEE e SRM. Sobretudo, os estudos não mencionaram sobre o AEE na perspectiva da inclusão, o que remete a compreensão de quão urgente é abordar a temática em questão.

4 | A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ÊNFASE NA INCLUSÃO

A formação de professores é um tema atual, que deve ser debatido, discutido e aprimorado por professores, acadêmicos e pesquisadores que pretendem obter conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática. Contudo, quando se trata da formação dos professores para o AEE, observou-se, mediante a investigação feita, que nos últimos cinco anos pouco se abordou sobre o assunto. Nesse contexto, pretende-se nesta seção discutir sobre a formação dos professores que atuam em SRM e o AEE, com ênfase na inclusão.

De acordo com a resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009), artigo 12, o professor que irá atuar no AEE deverá ter “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Para Santos (2018, p. 84):

Torna-se fundamental que os professores sejam capacitados e especializados na modalidade, sendo contemplados com a oportunidade de participar de cursos em nível de graduação, especialização, mestrado, doutorado, e que seja possibilitada a eles a participação em seminários, eventos, encontros, grupos de estudos, palestras, oficinas. Acredita-se que essas são medidas que poderão contribuir para a eficácia do processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial [...].

A resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, contempla em seu artigo 18:

§ 1º são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...].

§ 2º são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por isso a necessidade de se pensar e ofertar formação aos professores que atuam em SRM no sentido amplo, o que possibilitará uma capacitação e especialização mais consistentes, fazendo-os conscientes para a sua ação pedagógica. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca que o ensino deverá:

[...] garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, assegurando entre outras questões [...] formação de professores para atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar [...].

Entende-se que mediante a formação dos professores há maiores possibilidades de ofertar aos educandos o serviço de AEE na perspectiva da inclusão. A LDBEN (BRASIL, 1996), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009) estabelecem a formação dos professores como um direito, portanto deve ser efetivado.

A LDBEN define em seu artigo 59 que é direito do público-alvo da Educação Especial que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” (BRASIL, 1996).

Acredita-se que a formação dos professores que atuam em SRM é um dos caminhos para que a inclusão seja efetivada, e, sendo assim, os sistemas de ensino devem ofertar aos professores a formação continuada, considerando que esses profissionais necessitam ter conhecimentos teóricos e práticos suficientes para a ação pedagógica, uma vez que atendem a um público diversificado, com necessidades específicas, limitações, habilidades e dotações que precisam ser valorizadas e respeitadas.

O artigo 13 da resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009) deixa evidente quão diversas são as atribuições do professor que atua em SRM:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Observa-se quão necessário é a formação dos professores que atuam em SRM para o desenvolvimento do AEE, e quando se tem como foco a inclusão o desafio é maior. Todavia, cabe aos sistemas de ensino a formação continuada dos profissionais da educação, inclusive a do professor que atua na SRM, pois assim poderão ofertar aos estudantes que frequentam esse espaço um atendimento educacional conforme suas reais necessidades e possibilidades. Isso implica que o Estado deve oferecer formação aos professores, para só assim propiciar aos educandos “o acesso, a permanência e a aprendizagem” (SANTOS 2018).

O professor que atua na SRM tem como uma de suas funções produzir recursos educativos de acordo com as necessidades dos educandos caracterizados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De acordo com o decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), em seu parágrafo 1º, o AEE é “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”. O decreto evidencia que o AEE deve ser prestado para:

I – complementar a 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;

II – ou suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

O AEE não deve ser desenvolvido apenas para complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos, mas também na perspectiva inclusiva, e isso implica que o professor trabalhe de forma articulada com os demais profissionais da escola, tais como o professor de sala de aula regular, professor de apoio, cuidador.

No entanto, a resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 4º, define que o público-alvo da Educação Especial são os alunos caracterizados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009). Santos et al. (2017, p. 420) destacaram em sua pesquisa:

[...] tão somente inserir o aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns não garante uma prática inclusiva de ensino, é importante investigar a qualidade do atendimento prestado e as características das relações que ocorre no interior da escola e em seu entorno.

Nesse sentido, para que o AEE seja desenvolvido na perspectiva inclusiva, as escolas precisam ser reestruturadas e adequadas às necessidades dos educandos, permitindo a eles condições de acesso, permanência e aprendizagem no âmbito escolar, inclusive na SRM.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram a existência de apenas um trabalho que tratou a respeito da formação dos professores que atuam na SRM para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (SOUZA, 2017), porém não abordou sobre o serviço do AEE na perspectiva da inclusão. No total, então, foram encontrados 6 estudos com relevância significativa sobre a Sala de Recursos Multifuncionais(SRM) e o AEE, com destaque para a dissertação de Souza (2017), e os outros 5 relatos de pesquisa: Batista e Viegas (2016); Oliveira e Manzini (2016); Fachinetti, Gonçalves e Lourenço (2016); Santos et al. (2017); Ramos e Garcia (2019). Apesar de estes últimos não terem enfatizado especificamente sobre a formação dos professores que atuam em SRM para o AEE na perspectiva da inclusão, trouxeram subsídios teóricos para esta pesquisa.

Ressalta-se que o número de estudos encontrados ainda é considerado pouco, porém os trabalhos elaborados apresentam uma relevância significativa para a produção acadêmica, sendo encontrados em ambiente de renomado teor científico como a BDTD e a *Revista Brasileira de Educação Especial*.

A pesquisa de Souza (2017) apontou que nos últimos dezessete anos não houve políticas pensadas para a SRM, que no início do século XXI foi lançado o Programa de Educação Especial para a Diversidade na Perspectiva Inclusiva (2002-2004), voltado para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, porém com cunho homogeneizador, mas com o término do programa foram reduzidos os cursos de formação continuada. A autora destacou ainda que os maiores desafios dos professores que atuavam em SRM estavam relacionados à inexistência de espaço para o AEE, além da insegurança dos professores em razão da falta de formação na área de Educação Especial.

Constatou-se nos estudos aqui apresentados, que a temática acerca da formação dos professores que atuam na SRM para o AEE na perspectiva da inclusão só foi discutida por Souza (2017), porém os estudos de Ramos e Garcia (2019), Santos et al. (2017), Fachinetti, Gonçalves e Lourenço (2016) sinalizaram para a melhoria da disponibilidade e estrutura das SRM, para o desenvolvimento do AEE e para a almejada inclusão, considerando que essas pesquisas foram desenvolvidas em âmbito escolar.

Apesar de a maioria dos estudos encontrados não ter enfatizado sobre a formação dos professores que atuam na SRM para o AEE na perspectiva da inclusão, foi possível constatar que existem diversos entraves no desenvolvimento do AEE, entre eles podem-se citar a não disponibilidade e estrutura das SRM, o não uso de tecnologia assistiva pelos professores, mesmo daqueles com formação para sua aplicação, a insegurança dos professores em virtude da falta de formação na área de Educação Especial e a diversidade de educandos atendidos na SRM, o que contraria a resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece qual público deve ser atendido nesse espaço.

Diante dos achados, evidenciou-se que a formação dos professores que atuam em SRM não é o único embaraço para o desenvolvimento do AEE na perspectiva da inclusão, pois, infelizmente, há outros aspectos que influenciam na realização do AEE que necessitam ser estudados, debatidos e divulgados no meio científico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BATISTA, C. R.; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da educação especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul./set. 2016.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001>. Acesso em: 31 maio 2019.

FACHINETTI, T. A.; GONÇALVES, A. G.; LOURENÇO, G. F. Processo de construção de recurso de tecnologia assistiva para aluno com paralisia cerebral em sala de recursos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 547-562, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, out./dez. 2016.

RAMOS, D. K.; GARCIA, F. A. Jogos digitais e aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 37-54, jan./mar. 2019.

SANTOS, J. O. L. et al. Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus/AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p.409-422, jul./set. 2017.

SANTOS, E. R. **A escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista, RR**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, E. V. A. **Políticas de Educação Especial e inclusão escolar**: as salas de recursos multifuncionais em Goiás. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

PENIDO, A. Base Nacional Comum Curricular na prática: aprenda tudo sobre as competências gerais. **Revista Nova Escola**, 2018. Disponível em: <<https://bncc.novaescola.org.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A REALIDADE DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 12/07/2020

Fabiana Muniz Mello Félix

Escola Estadual Professor Demétrio Pereira
Reserva do Cabaçal – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/6752430624923214>

Roseli Ferreira Lima

Centro de Formação e Atualização dos
Profissionais da Educação Básica
Cáceres – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/3931572250507346>

RESUMO: Apresentamos nesse trabalho uma experiência de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), realizada numa escola pública do estado de Mato Grosso, no município de Reserva do Cabaçal. Durante o processo dialógico consideramos as vivências e os saberes do povo camponês como espaço democrático e solidário, assim, tivemos a participação da comunidade escolar nas reuniões e durante a formação continuada de professores. Neste trabalho foram realizadas as seguintes ações: i) análise da realidade da escola; ii) Assembleia com a comunidade escolar; iii) análise e reestruturação do PPP; iv) Formação continuada sobre a legislação e teorias da educação do campo nos anos de 2015 e 2017; v) planejamento escolar e organização do trabalho pedagógico voltado à educação do campo. Para consolidar tais ações, os estudos foram referendados em autores como Caldart, Ribeiro

e Machado. A proposta educativa foi analisada e discutida coletivamente, junto à comunidade escolar, e, a partir dos depoimentos dos pais e alunos, tanto da zona urbana quanto da zona rural, assim, foi possível considerar os desafios e a realidade da escola para a implantação de uma política de educação do/no campo. O Projeto Sala de Educador, que se consolida na vivência da formação continuada, procurou alinhar o diagnóstico evidenciado no PPP e as propostas coletivas para implementar uma prática docente voltada à educação do campo. Os resultados apontam que a escola ainda está em processo de transformação e construção de identidades, enquanto educação do campo. Consideramos que a prática do diálogo com a comunidade e a formação continuada de professores possibilitou o surgimento de várias propostas pedagógicas para fortalecimento da identidade camponesa. Sendo assim, torna-se necessário a continuidade do trabalho coletivo que fortalece o diálogo e os estudos para a efetivação de um currículo educativo do/no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo, Coletividade, Formação Docente, Educação do Campo, Identidade.

COLLECTIVE CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT: DIALOGUE BETWEEN CONTINUING TEACHER EDUCATION AND THE REALITY OF A COUNTRYSIDE SCHOOL

ABSTRACT: We present in this article the experience of collective construction of the Pedagogical Political Project (PPP), performed in a public school in the state of Mato Grosso,

in the municipality of Reserva do Cabaçal. During the dialogical process, we considered the experience of peasant people and their knowledge as a democratic and supportive space, thereby, we had the participation of the school community in the meeting and during the continuing teacher education. On this article we carried out the following actions: i) Analysis of the school's reality; ii) Meeting with the school community; iii) PPP's restructuring analysis; iv) Continuous formation on the legislation and theories of rural education in the years of 2015 and 2017; v) School planning and the organization of the pedagogical work focused in rural education. To consolidate those actions, the studies were endorsed by authors such as Caldart, Ribeiro, and Machado. The educational proposal was collectively discussed and analyzed together with the school community, and, from the testimony of parents and students both from urban and rural areas, after that, it was possible to consider the challenges and the school's reality to implement the education policy for countryside areas. The project "Sala do Educador" that consolidates itself in the experience of the continued formation, tried to align the evidenced diagnosis on the PPP to the collective proposal to implement a teaching practice focused on education in countryside areas. The results indicated that the school is still in the process of construction of its identity as a rural school. We considered that the dialogue between the community and the continuing teacher education arose several pedagogical proposals to consolidate the peasant identity. Thus, it is necessary to continue the collective work that strengthens the dialogue and studies to create an educational curriculum aiming countryside areas.

KEYWORDS: Dialogue, Collectivity, Teacher Education, Rural Education, Identity.

1 | INTRODUÇÃO

A construção de uma proposta educacional coletiva envolve tomada de decisões e respeito a todas as formas de pensar de cada um de seus envolvidos para se chegar a um consenso. Portanto, ao pensar na organização do trabalho pedagógico de uma escola, antes de tudo é preciso considerar a realidade de mundo na qual os alunos vivem, ou seja, onde moram, aonde trabalham, sua cultura e todo o contexto. Em outras palavras, a educação idealizada deve ser aquela que promova o fortalecimento das identidades dos alunos durante o processo educativo. Como afirma Machado (2009, p. 200), "o trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo". Ainda, conforme Ribeiro (2013, p. 672) "[...] a escola não está dissociada do trabalho que o camponês desenvolve na terra", deve estar articulada com a educação, com o trabalho e com a cooperação.

Desse modo, na experiência apresentada neste trabalho, os sujeitos envolvidos são, em sua maioria, de comunidades do campo, assim, convivem e aprendem com os saberes produzidos nesta realidade camponesa. Portanto, refletir sobre uma proposta de educação no e para o campo, envolve considerar dois aspectos importantes: o trabalho (produção humana) no campo e o homem como agente deste trabalho. Assim como afirma Caldart (2004, p. 8)

O projeto da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo (CALDART, 2004, p. 8).

Nessa perspectiva, entendemos a educação no campo, como processo de libertação, a partir de uma formação humanizadora, a qual Freire defende como “[...] a própria busca do *ser mais*, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas” (ZITKOSKI, 2008, p. 214).

Dessa maneira, pensar numa educação libertadora/emancipatória, conforme Freire, é assumir o diálogo/dialogicidade como uma das principais categorias de um projeto pedagógico crítico (ZITKOSKI, 2008, p. 130). Portanto, a formação pedagógica da escola foi pensada como um processo contínuo, alicerçada em diálogos permanentes que permitam a “[...] reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 264).

Como comenta Zitkoski (2008, p. 130) “[...] através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. Neste trabalho tomamos como base o diálogo entre todos os participantes do processo, que envolve mais do que a dimensão do espaço escolar, os trabalhadores e toda comunidade do campo.

O espaço de diálogo para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) aconteceu durante os encontros de formação continuada de professores, desenvolvidos por meio do Projeto Sala de Educador (PSE) em 2015 e Projeto de Formação Docente na Escola (PEFE): planejamento e avaliação na perspectiva da realidade do campo, em 2017.

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta a busca por uma educação pautada no processo de humanização, no respeito e na realidade do/no campo, emancipado a partir de um currículo pensado e construído no coletivo da comunidade escolar.

2 | CAMINHO DIALÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este trabalho é fruto de diálogos entre a formação continuada de professores e a construção de uma Proposta Política Pedagógica para a Educação do/no Campo realizados na Escola Estadual Professor Demétrio Pereira, localizada no município de Reserva do Cabaçal, em Mato Grosso.

É importante destacar a realidade desta escola, que está localizada no perímetro urbano, no município de Reserva do Cabaçal, com uma população de dois mil e quinhentos habitantes, constituída de 14 comunidades no campo, porém, setenta cinco por cento de seus alunos são das comunidades rurais, ou seja, em sua maioria população do campo. A escola mesmo sendo urbana, apresenta características de uma escola do campo, pois está inserida numa sociedade predominante camponesa, baseada na pecuária leiteira e na agricultura familiar de subsistência.

O projeto foi pensado e desejado pela comunidade escolar, com a mediação da formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – CEFAPRO - de Cáceres, que foi convidada pela gestão da Escola Estadual “Professor Demétrio Pereira”-no ano de dois mil e quinze, para integrar ao projeto formativo. Assim, foi pedida a contribuição da formadora para apresentar propostas de estudo sobre as Políticas e Temáticas voltadas a Educação do Campo. Dessa forma, o convite foi aceito pela formadora, que se colocou à disposição para mediar a formação continuada junto à coordenadora pedagógica da escola, bem como, possibilitar esclarecimentos sobre o tema para a comunidade escolar.

Os trabalhos foram iniciados na escola com a orientação da formadora do Cefapro, a partir de uma perspectiva dialógica e coletiva, tendo a participação da comunidade escolar em momentos de formação continuada e reuniões com representantes de pais e alunos. Essa com objetivo de estudar, dialogar e possibilitar a construção de uma proposta de educação para o atendimento dos alunos considerando a realidade do campo.

As ações realizadas para a construção da proposta pedagógica foram: i) análise da realidade escolar; ii) diálogo com a comunidade em assembleia, formalizado em ata; iii) análise e reestruturação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; iv) implementação de formação continuada voltada para a legislação e teoria sobre a educação do campo nos anos de 2015 e 2017; v) Planejamento escolar a organização do trabalho pedagógico voltado à educação do campo.

31 DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ANÁLISE DA PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Apresentamos o percurso dialógico pelo qual foi possível a realização dos estudos, por meio da formação continuada de professores e a implementação da proposta pedagógica para o campo. Como primeiro ponto de partida foi realizado a análise do PPP da escola, que aconteceu com a mediação da formadora do CEFAPRO de Cáceres que orientava a escola.

Ao analisar o PPP da unidade escolar, observou-se que este documento, até o segundo semestre do ano de 2015, não apresentava atualizações com relação às características presentes na realidade da escola que considerasse a identidade dos sujeitos

do campo. Portanto, havia necessidade de inserção de dados no PPP quanto ao Marco Referencial, ao Marco Teórico, e, ainda, precisava adicionar ao texto uma fundamentação teórica sobre os princípios teóricos e orientativos legais para a Educação do/no Campo.

No que se refere ao diagnóstico do PPP, constatou-se, fragilidades na estrutura do texto sobre o relato dos desafios enfrentados pela comunidade escolar quanto ao ambiente físico e educativo, bem como as necessidades pedagógicas e a alimentação escolar para atender a realidade da escola. A partir destas prioridades foi destacada, no PPP, a proposta de ações imediatas como o transporte e a alimentação escolar aos estudantes, conforme preconiza a legislação atual para a garantia dos direitos voltados para uma educação do/no campo, considerando que mais de 75% dos estudantes deste município dependem do transporte para chegar até a escola.

Sobre o Plano de Ação Anual, que é a proposta de efetivação dos atos pedagógicos, foi orientado pela formadora, que posteriormente aos estudos da realidade escolar, precisavam ser incluídas, as práticas pedagógicas e avaliação, formação de professores na escola, gestão escolar democrática, organização administrativa, ambiente físico e educativo alinhados a uma política de Educação do/no Campo.

Considerando a análise do documento, o primeiro passo foi convocar a comunidade local para uma reunião. Os pais e profissionais estiveram presentes na reunião, convocada pela gestão escolar, que foi realizada na unidade escolar.

Na reunião após a acolhida dos gestores à comunidade, a formadora do Cefapro, foi apresentada e convidada a palestrar sobre as características de uma Educação do/no Campo. Com base na palestra e orientações sobre o tema, a comunidade escolar pôde refletir sobre o perfil e a identidade da escola, na perspectiva de dialogar e valorizar a identidade do indivíduo do campo, seus saberes, sua cultura, seus conhecimentos e especificidades reconhecendo-se como um sujeito importante na sociedade.

Durante a assembleia de exposição da proposta de inclusão da escola enquanto Educação do/no Campo, pela formadora do Cefapro/Cáceres, junto aos profissionais da escola, houve a participação de alguns pais que ficaram preocupados a princípio, pois alguns deles já haviam estudado em escolas rurais. Assim, concebiam a educação do campo, a partir da realidade vivida, enquanto negação dos direitos e concepção do senso comum, pois ainda viam o campo como um lugar de atraso, e, conseqüentemente a preocupação quanto à qualidade do ensino que foi evidenciada na fala de alguns participantes. Esclarecemos, sobre os direitos que são garantidos aos alunos do campo e que historicamente foram negados (RIBEIRO, 2012). Teoricamente, argumentamos que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002).

A partir dos questionamentos, o diálogo possibilitou esclarecimentos de que a Educação do/no Campo é construída pelos e com os sujeitos do campo. Tem a formação humana como direito, pensada a partir da especificidade do contexto do campo e de seus

sujeitos (CALDART, 2004). A concepção de Educação do/no Campo, em substituição à Educação Rural, entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual (CALDART, 2002).

Alguns pais também deram depoimentos quanto aos problemas vivenciadas pelos seus filhos, como negação de direitos, relataram situações precárias em relação ao transporte escolar e ao tempo que seus filhos passam no ônibus perfazendo o trajeto da comunidade rural até a única escola estadual do município, aonde a maioria dos trabalhadores sobrevivem da produção camponesa e do turismo.

Ao fim da reunião foi colocada em votação a pauta a respeito da implantação da política de Educação do/no Campo na unidade escolar, assim, foi aceita a proposta com unanimidade que foi lavrada em Ata de Reunião. A equipe gestora da escola se comprometeu junto à comunidade em trabalhar e organizar o projeto de implantação junto à Secretaria Executiva de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT. Quanto aos aspectos teóricos metodológicos, estes serão implementados junto a proposta pedagógica a partir dos estudos realizados na formação continuada dos profissionais da escola.

Na proposta enviada pela escola à SEDUC-MT, o documento de solicitação de inclusão da instituição escolar como *escola do/no campo* apresentou a exposição de motivos aos quais comprovam as suas características e perfil da comunidade: consta-se que além do turismo a população sobrevive economicamente da produção agrícola e pecuária; o município é camponês considerando que tem menos de 5000 habitantes e a maioria reside e sobrevive do campo; os alunos e sua maioria dependem do transporte escolar para chegar até a escola, muitos alunos passam a maior parte do tempo no transporte escolar, pois são filhos de moradores/trabalhadores do campo.

4 | FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDOS E REFLEXÕES COLETIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Com base na análise do PPP, quanto a realidade escolar, foi organizado momentos específicos, durante a formação continuada, via Projeto Sala de Educador, para estudos dos referenciais teóricos a partir dos conceitos de Arroyo (2004) Caldart (2004), alinhados às Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo.

A partir dos estudos sobre as características locais e a análise da realidade desta escola, os registros revelaram que os educandos sobrevivem da vida no campo, até mesmo aqueles alunos que residem no perímetro urbano, seus pais possuem propriedades ou são trabalhadores rurais. Sendo assim, os estudantes sempre estão realizando algumas atividades próprias do campo, ou seja, trabalham e sobrevivem da vida no campo.

Ao considerar a análise da realidade da escola, o espaço da formação continuada priorizou estudos sobre a legislação e referenciais sobre a educação do/no campo, partindo das ideias de Roseli Caldart (2004), que proporcionou suporte teóricos metodológicos para

rever algumas questões quanto a discussão e construção coletiva do Projeto Político Pedagógico para a educação do/no campo.

O Projeto Sala de Educador contempla a formação continuada de docentes e não docentes que atuam nas escolas públicas estaduais do Estado de Mato Grosso, com alguns desafios a serem superados em todas as Diversidades Educacionais, dentre elas destacamos a Educação do/no Campo. O projeto de formação continuada tem por objetivo oportunizar aos educadores reflexões sobre o processo de ensino, de aprendizagem e sobre as práticas de trabalho realizadas na escola.

Deste modo, a formação continuada, via Projeto Sala de Educador, se coloca como espaço de experiências e vivências da práxis pedagógica, visando oportunizar momentos de reflexão sobre aspectos gerais relacionados à educação e questões relativas às especificidades da própria escola. Acreditamos que todos os profissionais devem participar deste processo. Desse modo, o fazer pedagógico torna-se uma experiência coletiva, integrada, em constante aperfeiçoamento com o outro e com o mundo, desta forma realizando e socializando no espaço da formação continuada em serviço, a transposição didática.

No que se refere ao aspecto pedagógico a partir das discussões coletivas os profissionais da escola, junto à comunidade local, puderam pensar algumas propostas a fim de trabalhar e entender a realidade do aluno, buscando suporte para a construção de um currículo voltado para a vida no campo, valorizando os saberes e a cultura local com o desenvolvimento de ações que contribuam para o resgate da identidade do homem camponês.

Como destaca Caldart (2004, p. 8)

O trabalho forma/produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

Assim, um dos primeiros trabalhos a ser realizado em reunião com a comunidade, a partir de discussões no espaço da formação continuada da escola, se refere ao fortalecimento da identidade camponesa, a partir de conversas com os seus principais sujeitos: pais e alunos. Há alguns questionamentos que devem ser colocados em discussão no que diz respeito à identidade: Você se reconhece como sujeito do campo? Se identifica como sujeito do campo? Justifique. Conforme Caldart (2004, p. 13) no que se refere à intencionalidade política e pedagógica da Educação do/no Campo, há pelo menos três aspectos que a escola deve trabalhar para fortalecer as identidades do campo: i) auto-estima; ii) memória e resistência cultural; iii) militância social.

Nota-se que “[...] a escola precisa ajudar as pessoas a enraizar em sua cultura [...]” (CALDART, 2004, p. 13). Assim, Caldart (2004, p. 13) explica:

Estamos falando, afinal, de como a escola pode ajudar os educandos e as educandas a perder a vergonha de ‘ser da roça’; a aprender a ‘ser camponês’, e a ‘ser de Movimento Social’; a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; e a aprender do passado para saber projetar o futuro (CALDART, 2004, p. 13)

A partir do reconhecimento da cultura camponesa, do histórico da comunidade local e como ela se organiza, o aluno poderá conhecer melhor a si mesmo, a sua história e a memória do seu povo, passará a valorizar o que antes era de seu desconhecimento, reconhecendo e valorizando o seu espaço de sobrevivência no presente para pensar o futuro.

Caldart (2004), ainda, sugere

E um bom jeito de trabalhar isso na escola é, por exemplo, contando histórias e estórias que tenham a memória do grupo como referência, assim como trabalhar com diferentes linguagens artísticas que expressem a cultura camponesa e a coloquem em diálogo com outras culturas.

Também aqui é necessário um aprofundamento da Educação do Campo sobre como acontecem os processos culturais e a formação da memória coletiva de um grupo e de sua consciência histórica, e sobre como isso deve ser trabalhado pedagogicamente nas diferentes faixas etárias, e na especificidade das atividades escolares (CALDART, 2004, p. 13).

Nesse sentido, os professores citaram a importância do resgate das festas tradicionais, das reuniões familiares e da religiosidade presente no município. Sendo assim, o estudo pode ser iniciado a partir da investigação sobre as vestimentas utilizadas na época, dentre outros aspectos culturais, a fim de observar junto com educandos as transformações presentes na cultura do campo.

Desse modo, Caldart (2004) nos aponta pistas e caminhos por onde iniciar o processo de construção para uma proposta coletiva de educação do campo, que pode ser realizada a partir do diálogo com os estudantes sobre o seu sentimento de pertencimento ao campo.

A formação continuada de professores, realizada a partir dos estudos sobre a *educação do campo*, proporcionou aos docentes reflexões sobre o fazer pedagógico, tendo em vista o fortalecimento da proposta pedagógica para uma educação do campo na escola, os quais apresentamos a seguir:

Prof. Paiva - Auxiliou no planejamento diversificado conforme interesse de formação profissional e cidadã de cada aluno e relacionar com a vivência no cotidiano do aluno.

Prof. Andrade - Foi de grande importância, haja vista que no mesmo período que estudamos essa temática, estava desenvolvendo as atividades do Projeto “Valorização do Homem do Campo”. De modo que a temática veio ao encontro das nossas necessidades, implementando e enriquecendo nossos conhecimentos.

Prof. Silva - Olhar os alunos do campo diferente do urbano; Usar metodologia e projetos que envolvam mais os alunos do campo.

Prof. Gomides - Conhecer as características da Educação do campo e refletir sobre nossa realidade (CEFAPRO, 2017, p. 18-19).

Os depoimentos da equipe docente, a partir da formação continuada sobre o desenvolvimento da temática educação do campo, revela um olhar voltado aos aspectos do currículo pensado a partir da realidade do campo. Portanto, o fazer pedagógico não poderá estar dissociado da produção humana, do trabalho do campo, os fazeres e saberes do campo (RIBEIRO, 2013).

Nesse âmbito, os estudos coletivos e diálogos formativos a partir dos textos de Caldart (2002; 2004) com os educadores da escola, proporcionaram a compreensão que é necessário um currículo que contemple as dimensões do trabalho como produção humana, a partir das atividades econômicas desenvolvidas pelas famílias dos alunos nas comunidades camponesas, tais como: agricultura familiar, pecuária de gado de corte e leiteira, avicultura, hortifrúti-granjeiro, apicultura, apicultura. Além, do estudo de temas sobre as atividades desenvolvidas pelas famílias, ainda, considera-se importante no desenvolvimento do currículo para uma educação do/no campo os temas: associativismo/cooperativismo, planejamento de produção, educação ambiental e turismo.

Nota-se que no desenvolvimento das atividades econômicas existem aqueles pequenos produtores que têm um planejamento de produção organizado e outros que ainda podem obter melhor aproveitamento da terra. Nesse sentido, foi pensada uma parceria junto a Empresa Mato-Grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural - EMPAER-MT, no sentido de oferecer alguns dados relevantes a composição do currículo da escola, a fim de que por meio da atividade educativa sobre as atividades econômicas regionais e outros temas de relevância para a educação do campo sejam trabalhados na formação dos alunos e da própria comunidade.

Além das várias propostas apontadas, ainda, foi pensado no que se refere à pecuária leiteira, a realização de atividades práticas como:

1. Visitas dos alunos em área rural/pequenas propriedades onde se trabalham com a produção leite;
2. Visita ao laticínio Coopnoroeste, em Araputanga-MT, para conhecimento da cadeia de produção do leite;
3. Oficinas com aulas práticas de derivados do leite;

4. Visita à Escola Agrícola em Cáceres;
5. Palestras de ex-alunos da escola formados em agronomia e outras áreas relacionadas sobre as temáticas: nutrição do gado leiteiro, reprodução do gado, fertilização do solo/seleção do capim/ preservação das nascentes, higienização e arquitetura do curral/ qualidade do leite;
6. Culminância das ações com uma feira dos produtores rurais e a comunidade escolar.

Para a construção de um currículo voltado ao desenvolvimento da dignidade das famílias camponesas, sem dúvida, será preciso o envolvimento coletivo, por meio de diálogo formativo e de parcerias que comunguem na perspectiva de uma formação humana (CALDART, 2004).

As ações pensadas poderão ser retomadas nos anos seguintes durante a semana pedagógica de preparação para as atividades, bem como, discutir sobre esse projeto e socializar os planejamentos de ensino de tal forma que a construção seja coletiva. Portanto, é importante a construção de uma proposta pedagógica coletiva, para que os projetos pensados para esta realidade do campo sejam idealizados e colocados em prática por todos que integram a comunidade escolar.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entendemos que o processo de construção coletiva do PPP de uma unidade escolar deve envolver todos os sujeitos participantes do processo educativo. A partir do diagnóstico da escola existem fatores externos aos muros da unidade escolar como fatores econômicos, culturais, políticos e socioeconômicos que interferem diretamente na política de educação e no currículo para se pensar as diferentes formas de ensinar e de aprender.

Acreditamos que o conhecimento só faz sentido se estiver articulado à realidade e às práticas e vivências no cotidiano das escolas e comunidades, tendo como desafio colocar os educandos e educadores diante de si mesmo, do outro e do mundo com a intencionalidade de transformação social.

A construção de identidade e de mudança de postura numa comunidade educativa é processo de *transformação*, pois, de fato, *transforma a ação*: provoca criticidade, faz dos desafios força propulsora para ações coletivas, como (re)construção permanente. Como nos ensina Paulo Freire, aqui chegamos ao ponto do qual poderíamos ter partido: *somos seres inacabados* e trabalhamos com projetos também inacabados. Desta forma, o presente trabalho retrata a necessidade que foi reorganizar o PPP, a estrutura da proposta de formação continuada, e, conseqüentemente das práticas pedagógicas enquanto Escola do/no Campo no município de Reserva do Cabaçal, no estado de Mato Grosso.

O diálogo com a comunidade e no processo formativo, que se efetivou no Projeto Sala de Educador possibilitou o surgimento de várias propostas para a realização de ações

voltadas para o fortalecimento da identidade do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. CEE-MT.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Trabalho necessário**. Ano 2. Nº 2, 2004.

CENTRO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório do Projeto de Formação Docente na Escola**: planejamento e avaliação na perspectiva da realidade do campo. Cáceres, 2017.

CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Documento Final da *I Conferência Nacional de Educação do Campo*. Luziânia, 1998.

Documento Final da *II Conferência Nacional de Educação do Campo*. Luziânia, 2004.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MACHADO, I. Qual a organização curricular necessária à escola do campo? In: CARVALHO, D.; GRANDO, B.; BITTAR, M. **Currículo, Diversidade e Formação**. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2009.

MATO GROSSO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso**. Cuiabá: CEE, 2000. (Parecer).

_____. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso**. Cuiabá: Resolução N. 126/03-CEE/MT.

_____. **Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 1998.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

RIBEIRO, M. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, v. 18 n. 54, p. 669-691 jul.-set. 2013.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 293-299.

ZITKOSKI, J. J. Humanização/Desumanização. In: STREK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CAPÍTULO 14

A PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA APROXIMANDO SABERES SOBRE SEGURANÇA NO TRABALHO, ESPORTE E CONSTRUÇÃO CIVIL

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Antônio Azambuja Miragem

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha – IFFar Campus Santa
Rosa. Santa Rosa – RS.
<http://lattes.cnpq.br/2607307853203253>

Roberto Preussler

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha – IFFar Campus Santa
Rosa. Santa Rosa – RS
<http://lattes.cnpq.br/2538063486611353>

Valter Antônio Senger

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha – IFFar Campus Santa
Rosa. Santa Rosa – RS
<http://lattes.cnpq.br/7345708541757894>

RESUMO: A integração de saberes provenientes dos diferentes componentes curriculares é um desafio à formação dos estudantes da Educação Básica e Profissional. No Instituto Federal Farroupilha - IFFar *Campus* Santa Rosa/RS a Prática Profissional Integrada (PPI) se apresenta como espaço para experiências integradas permitindo potencializar reflexões diversificadas aos processos de ensino e aprendizagem. Com planejamento constante e a reflexão sobre o processo, desenvolvemos experiências que podem contribuir para reflexão acadêmica. Nos três anos de experiência, no cruzamento e na inclusão de disciplinas, observamos um trabalho

interdisciplinar produtivo. A partir de uma matriz de cruzamento relacionamos elementos que movimentam o trabalho de estudo e pesquisa dos sujeitos. Estudos inicialmente individuais e posteriormente em grupos envolveram conhecimentos das disciplinas que conduziam os eixos centrais da pesquisa: esporte e segurança no trabalho e, naturalmente, de outras disciplinas. Esse movimento interdisciplinar possibilitou resultados ímpares na interação e aprendizagem dos sujeitos, desses com os docentes e entres os docentes. Ao possibilitar a abertura dos espaços disciplinares, estamos permitindo aos sujeitos uma apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos para além dos limites e dos horizontes escolares, o que traz sentido aos processos de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem interdisciplinar, Integração curricular, Formação básica, Formação técnica.

SAFETY AT WORK, SPORT AND CIVIL CONSTRUCTION: APPROACHES FROM INTEGRATED PROFESSIONAL PRACTICE

ABSTRACT: The integration of knowledge from different curricular components is a challenge to the training students of Basic and Professional Education. At the Federal Farroupilha Institute - IFFar Campus Santa Rosa / RS, Integrated Professional Practice (IPP) presents itself as a space for integrated experiences allowing to enhance reflections on the teaching and learning processes. With constant planning and reflection about the process, we developed experiences that can contribute to academic reflection. From

a crossing matrix, we relate elements that move the study and research work of the subjects. Initially individual studies and later in groups, involve knowledge of the disciplines that guided the central axes of the research: sport and safety at work and, of course, other disciplines. This PPI made possible unparalleled results in the interaction and learning of the subjects, with teachers and between teachers. By enabling integration, we are allowing subjects to appropriate theoretical and practical knowledge beyond school limits and horizons, which makes sense to the teaching and learning processes.

KEYWORDS: Teaching and learning, Integrated curriculum, Basic and technical training.

1 | INTRODUÇÃO: APROXIMANDO SABERES POR MEIO DA PPI

A integração de saberes provenientes dos diferentes componentes curriculares é um dos principais desafios da formação dos estudantes da Educação Profissional do Instituto Federal Farroupilha - IFFar *Campus* Santa Rosa/RS. Em todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a Prática Profissional Integrada (PPI) (IFFar, 2013) se apresenta como elemento obrigatório para a integração de conhecimentos capazes de desenvolver e potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Por isso, conscientes de que aprender é mergulhar em um complexo de múltiplas relações de saberes (GROSSI, 2006) os docentes envolvidos nessa experiência têm observado resultados interessantes no processo de envolvimento das disciplinas nas aprendizagens dos sujeitos.

Nesse texto apresentamos a Prática Profissional Integrada desenvolvida no 1º ano do Ensino Médio do Curso Técnico em Edificações do IFFar. Nos últimos 3 anos em que desenvolvemos ela (2017 à 2019), presenciamos um interessante processo na condução da PPI do primeiro ano do Ensino Médio, do Curso de Técnico Integrado em Edificações. Iniciamos, em 2017, um diálogo interdisciplinar entre os componentes das áreas básica e técnica, representados pela Educação Física e Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho, respectivamente. Neste primeiro ano, somou-se, ainda, a disciplina de Informática. O desenvolvimento da atividade interdisciplinar (POMBRO, 2004; PAVIANI, 2014) voltou-se a construção do pensamento crítico do aluno se materializou através do olhar sobre os critérios de segurança nas atividades operacionais da construção civil e da prática esportiva.

Nos anos seguintes, a participação de outras disciplinas deu-se de forma espontânea, visto a possibilidade de contribuição no processo de aprendizagem integrada. Ampliamos, em 2018, a abordagem com ingresso e efetiva participação das disciplinas de Matemática, História e Geografia, totalizando um trabalho com seis disciplinas. Em 2019, buscamos aumentar a complexidade das relações dos saberes interdisciplinares, o que levou à uma aproximação entre alunos para a realização do trabalho em grupo, neste caso em especial, em dupla dado o visível aumento de informações.

A partir da segunda versão da PPI, especialmente na terceira, consideramos três fenômenos fundamentais para ingresso das disciplinas: a atitude do professor, a motivação

bilateral e percepção de completude. Esses fundamentos particulares tornam-se essenciais para o estabelecimento de relações e para qualificação do diálogo entre as disciplinas envolvidas na PPI.

2 I ALGUMAS REFLEXÕES A CONSIDERAR

Visto os resultados iniciais da experiência interdisciplinar, foi necessário discutir a proposta com os docentes envolvidos, considerando sua apropriação e formas de contribuição. Numa proposta de desafio (interdisciplinar), houve um movimento analítico sobre a proposta inicial do tema norteador, e no segundo ano, planejamos o trabalho individual dos alunos, com suas representações (distribuição numérica aleatória), orientado por uma matriz [6X5], conforme representada na figura 1, a seguir.

RELAÇÃO NUMÉRICA E DA MATRIZ DE CRUZAMENTO PARA DEFINIÇÃO DA PPI 2018							
ESPORTE	Cabeça	Tórax	Membros Superiores	Membros Inferiores	Sentidos	Coletivo	SUJEITO
Terra	12	25	10	17	7	21	Força Física
Água	8	2	16	30	20	3	Resistência Física
Ar	9	13	26	29	4	11	Capacidade Cognitiva
Frio	5	27	22	6	24	14	Precisão
Calor	28	1	19	15	23	18	Relações Humanas
RELAÇÕES CONSTRUTIVAS	Riscos, Perigos, Prevenção, Sinalização, Complementares						RELAÇÕES CONSTRUTIVAS

Figura 1. Matriz [6X5] proposta para condução da PPI em 2018, com entorno unificado para todos os cruzamentos.

Vemos na matriz a provocação para conduzir o aluno a pensar e relacionar diferentes variáveis na prática integrada. Era necessário pensar o indivíduo, o ser humano, considerando interferências climáticas: terrestre, aquática, aérea, frio e calor; considerar os equipamentos e a necessidade da proteção individual (EPIs) e coletiva (EPCs); bem como, as relações construtivas aplicadas à formação técnica: riscos, perigos, treinamento e prevenção.

Pensamos o todo do indivíduo (sujeito-aluno) aos fundamentos de Ciavatta, quando nos escreve que

[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005)

Nesse sentido, o trabalho da Prática Integrada movimentou com as estruturas disciplinares, tanto dos docentes quanto dos discentes. Esse movimento foi para além do trabalho disciplinar e escolar, o qual em diversas situações trouxe à discussão questões sociais, políticas e econômicas inerentes para formação do cidadão.

O complexo desse trabalho inter(disciplinar) escolar-social-político fez-se presente ao final do primeiro ano (2017), quando os sujeitos traziam no seminário e na apresentação da produção textual e do material audiovisual. O relato das práticas trouxe em seu arcabouço teórico os conceitos próprios em constante e intenso diálogo interdisciplinar. Pela riqueza de informações proporcionada no processo construtivo da PPI, ocorre o que chamamos de *primeiro movimento motivacional agregado*, quando abrimos espaço para novas disciplinas.

A inclusão de novas disciplinas demanda um novo arranjo da PPI. Na avaliação contínua e constante, considerando a inclusão destas *novas* disciplinas em 2017 e 2018, o planejamento do grupo de professores entendeu que a nova matriz deveria ser executada em um modelo [3X5] conforme apresentada na figura 2. Neste sentido, mantida em moldes semelhantes ao anterior, porém, realizada em duplas permitindo maior interação entre os sujeitos, bem como um novo olhar sobre as próprias relações propostas (VYGOTSKY, 2000).

RELAÇÃO NUMÉRICA E DA MATRIZ DE CRUZAMENTO PARA DEFINIÇÃO DA PPI 2019						
ESPORTE	Força Física	Resistência Física	Capacidade Cognitiva	Precisão	Relações Humanas	SUJEITO
Terra	10	3	8	1	15	Proteção de Membros (Superior e Inferior)
Água	11	2	6	14	7	Proteção dos Sentidos
Ar	4	12	5	9	13	Proteção de Cabeça e Tórax
RELAÇÕES CONSTRUTIVAS	Riscos, Perigos, Prevenção, Sinalização, Treinamentos e Complementares					RELAÇÕES CONSTRUTIVAS

Figura 2. Matriz [3X5] proposta para condução da PPI em 2019, com entorno unificado para todos os cruzamentos.

O desenvolvimento dos exercícios da Prática Profissional antes individual passou a ser duplas. Neste momento, a entrada dos professores/disciplinas segue o modelo do Diagrama de Ishikawa, conforme demonstrado na figura 3. Este organiza na linha do tempo e evidencia o período de participação das disciplinas com suas reflexões. Facilita a organização e previsão de etapas do desenvolvimento e dos processos avaliativos.

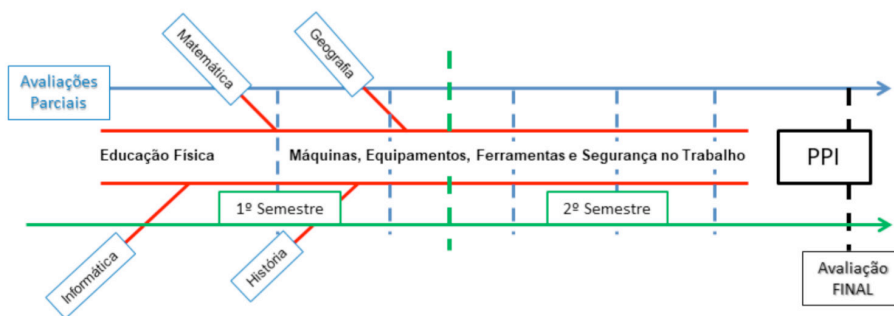


Figura 3. Diagrama de *Ishikawa* para organização do ingresso de cada disciplina.

Na Prática de Ensino desenvolvida nestes anos, procuramos imprimir um caráter científico à experiência que guia o pensamento dos sujeitos, desde o primeiro ano do ensino médio/técnico. Ao finalizar a apresentação desta experiência (quanto percurso formativo) científica com adolescentes, precisamos considerar alguns elementos fundamentais para o sucesso observado na PPI. Tais elementos foram organizados e ordenados cronologicamente, contemplando: a) o estudo e o planejamento constante dos docentes envolvidos; b) as pesquisas sobre atividades profissionais que relacionam interesses pessoais dos sujeitos e potenciais profissionais; c) a identificação de relações entre equipamentos de segurança necessários à construção civil (área do curso) e as práticas esportivas visando a qualidade de vida; d) quando possível, a busca de relatos de pessoas vítimas de acidentes onde havia possibilidade de equipamentos de segurança, relacionar ao esportes e a construção civil; e) quando possível, entrevistamos essas pessoas para levantamento aproximado dos prejuízos físicos, emocionais e econômicos resultados de acidentes; f) quantificamos e organizamos dados que relacionam os investimentos em equipamentos de segurança com os gastos dos tratamentos de saúde e possíveis danos irreparáveis; j) a compreensão e associação a necessidade de equipamentos de segurança tanto na prática esportiva como na construção civil; l) análise de dados e conclusões e, sobretudo, inferência de conhecimentos novos sobre; m) bem como, a organização de forma coerente e lógica a apresentação e a discussão de toda a investigação em forma escrita e audiovisual.

Entre as diferentes observações produtivas citadas, de alguma forma contribuíram para o que o resultado desta PPI se tornasse produtiva. As reflexões ocorridas durante todo o processo de planejamento e de ensino-aprendizagem forma fundamentais para o êxito observado. As interações permitiram não só trocas entre os alunos, mas aprendizagens desses com os professores e entre os professores.

Contudo, finalizamos com uma reflexão de Ciavatta (2008) quando descreve temos que dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos o grande avanço, em sala de aula, do sentido encontrado pelo aluno para os conhecimentos oriundos de cada componente curricular. O fato de que os professores foram presentes e motivados à construção coletiva se destacou. Vemos um importante fenômeno substancial: a motivação bilateral dos atores (Professores e Alunos) e decorrente sensação de completude. Desta forma, concluímos que, o modelo de PPI proposto foi eficaz e eficiente, com sentido a prática docente, ensino e aprendizagem dos alunos e apresentou reflexos reais, mensuráveis e necessários para a formação integrada dos discentes.

REFERÊNCIAS

Clavatta, Maria. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** *Revista Trabalho Necessário*, [S.l.], v. 3, n. 3, oct. 2008. ISSN 1808-799X. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>>. Acesso em: 06 jul 2020. doi:<https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>.

Grossi, Esther Pillar. **A matemática pela divisão.** In.: Grossi, Ester Pillar; Vergnaud, Gérard; Kock, Maria Celeste. *Por onde começar o ensino da matemática?* Porto Alegre: Fórum Social pelas Aprendizagens, GEEMPA, 2006.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Instrução normativa nº 002, de 18 de fevereiro de 2013.** Regulamenta a Prática Profissional Integrada nos Cursos de Nível Médio do Instituto Federal Farroupilha. Santa Maria: RS, 2013. Disponível em <<https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/instru%C3%A7%C3%B5es-normativas/item/1237-in-proen-n%C2%BA-02-2013-pr%C3%A1tica-profissional-integrada-nos-cursos-de-n%C3%ADvel-m%C3%A9dio>> Acesso em 07 jul. 2020.

Paviani, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** Caxias do Sul: 3 ed rev. Educus, 2014.

Pombo, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites.** Lisboa: Relógio D'água, 2004.

Vygotsky, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A TUTORIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE MEDICINA DA UNIUBE: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Letícia Machado Dumont

Universidade de Uberaba
Uberaba – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/7459292635410342>

Izadora Cruz Andrade

Universidade de Uberaba
Uberaba – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/4758214325066704>

Valeska Guimarães Rezende da Cunha

Universidade de Uberaba
Uberaba – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/4906053972409541>

RESUMO: O estudo objetiva identificar e compreender as representações sociais de professores tutores e alunos, do curso de Medicina, sobre o papel da Tutoria na promoção e no acompanhamento do aluno durante seu processo formativo, tendo em vista a perspectiva da construção do tripé médico: conhecimento científico, habilidades e atitudes. Este estudo parte de controvérsias sobre a importância dessa atividade no curso, sendo que muitas vezes está relacionada à obrigatoriedade e inadequação dos tutores e falta de espaço para a discussão de temas não relacionados à formação médica puramente técnica. Pesquisa de natureza quanti-qualitativa busca respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na subteoria do

Núcleo Central de Abric (2000). Participaram da pesquisa os discentes do primeiro e quarto período do Ciclo Básico; quinto e oitavo período do Ciclo Intermediário; nono e décimo segundo período do Internado e 21 tutores do curso de medicina da UNIUBE. A construção dos dados foi realizada por meio de um questionário com questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC. Para a análise dos dados, além da Teoria das Representações Sociais fez-se a análise de conteúdo de Bardin (2011). Após a identificação das representações, foram mapeadas as potencialidades e as fragilidades com relação ao trabalho desenvolvido na tutoria, em cada ciclo de estudo. A partir dos dados encontrados espera-se que essa pesquisa possa contribuir para compreender a representação social que alunos e tutores apresentam sobre o papel da tutoria identificando tanto as habilidades e competências desenvolvidas nos alunos quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Tutoria, Medicina, Representações sociais.

TUTORING FROM THE PERSPECTIVE OF PROFESSORS AND STUDENTS OF THE MEDICAL COURSE OF UNIUBE: A STUDY IN SOCIAL REPRESENTATIONS

ABSTRACT: The study aims to identify and understand the social representations of tutors and students, from the medical course, on the role of Tutoring in the promotion and follow-up of the student during their formative process, in the perspective of the construction of the

medical tripod: scientific knowledge, skills and attitudes. This study starts from controversies about the importance of this activity in the course, and is often related to the obligation and inadequacy of tutors and also to the lack of space for the discussion of topics not related to the purely technical medical formation. Quantitative-qualitative research seeks theoretical-methodological support in Moscovici's Theory of Social Representations (2003) and in the Abric Central Nucleus subtheory (2000). Students from the first and fourth period of the Basic Cycle; fifth and eighth period of the Intermediate Cycle; ninth and twelfth period of the Internee and 21 tutors of the medical course of UNIUBE participated in the research. The construction of the data was carried out through a questionnaire with open and closed questions and the technique of free association of words, handled by EVOC software. For data analysis, in addition to the Social Representations Theory, Bardin's content analysis (2011) was carried out. After the identification of the representations, the potentialities and weaknesses in relation to the work developed in the tutoring were mapped, in each study cycle. From the data found it is expected that this research can contribute to understand the social representation that students and tutors present about the role of tutoring by identifying not only the skills and competencies developed in the students but the pedagogical practices developed by the teachers as well.

KEYWORDS: Tutoring, Medicine, Social representations.

1 | INTRODUÇÃO

Tutoria é um espaço de acolhimento ao estudante, por ser um componente abrangente, uma vez que não apresenta limite de conteúdo, encontrando-se oportunidades de discussão de assuntos que não estão relacionados de forma técnica com a formação médica. Diante disso, a tutoria faz parte da rede de suporte ao aluno que inclui apoio psicológico, médico, pedagógico e social, considerando que, na sociedade pós-moderna, notou-se necessária a formação holística e integral do estudante.

No entanto, uma das principais dificuldades encontradas nesse programa é a adesão do estudante. Por isso, é fundamental o conhecimento das representações sociais que os professores e alunos possuem sobre a tutoria, para que seja possível um planejamento efetivo de uma prática pedagógica condizente com o perfil do profissional médico.

O curso de medicina da Universidade de Uberaba é um cenário favorável para a identificação das causas relacionadas à falta de adesão dos alunos à tutoria, à verificação do pensamento dos acadêmicos e dos tutores frente a esse componente curricular e à tentativa de compreensão por ambos do real objetivo da tutoria. Diante disso, os objetivos desse projeto estão relacionados com a análise do efeito das representações sociais com o desenvolvimento da tutoria nos alunos do primeiro e quarto período no ciclo básico; do quinto e oitavo período do ciclo intermediário; do nono e décimo segundo do internato no curso de Medicina da UNIUBE. Além disso, é evidente que outra perspectiva sobre esse mesmo viés será realizada a partir da análise de todos os tutores desse curso.

É de suma importância o trabalho da tutoria para com os alunos, por ela ser capaz de minimizar ou até mesmo extinguir a influência do modelo biomédico sobre a formação desses futuros profissionais, pois um de seus fundamentos é a formação do médico no modelo biopsicossocial, com o adendo holístico. Por conferir todo esse aporte educacional e social é de suma importância que esta seja valorizada e executada da melhor forma possível, para que possa conferir aos estudantes todos os seus benefícios. A boa e correta execução desse programa e a aceitação/valorização dos alunos para com essa proposta são de grande relevância pessoal e cultural, uma vez que a formação desses profissionais tem influência não só sua carreira em si, mas também, na boa qualidade de vida da sociedade em que está inserido (RIBEIRO et al, 2013). Logo, esse estudo poderá contribuir com a valorização do programa de tutoria que está em andamento, tendo em vista uma formação orientada para o perfil, com ações pedagógicas transformadoras que se direcionam à construção do tripé médico (conhecimento científico, habilidades e atitudes).

2 | OBJETIVO

Identificar e compreender as representações sociais que os professores-tutores e alunos (do primeiro e quarto período no ciclo básico, do quinto e oitavo período do ciclo intermediário, do nono e décimo segundo do internato) do curso de Medicina da UNIUBE tem construído sobre a tutoria na perspectiva do desenvolvimento das habilidades e competências desenvolvidas nos alunos e das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que oportunizam a constituição do tripé médico: conhecimento científico, habilidades e atitudes.

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, utilizou como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais e a subteoria do Núcleo Central.

O cenário de estudo e de pesquisa foi o curso de Medicina da Universidade de Uberaba (UNIUBE). A análise se desenvolveu com os alunos do 1º e 4º períodos do ciclo básico; 5º e 8º períodos do ciclo intermediário; e 9º e 12º períodos do ciclo internato, que por meio da aplicação de questionário relataram e descreveram a representação social que possuem sobre tutoria e o quão útil ela é na formação profissional. Para a estruturação da pesquisa, foram utilizados como fundamentos teóricos: artigos científicos e trabalhos acadêmicos sobre essa temática. Assim, o embasamento teórico associado com a pesquisa em campo foram o respaldo e suporte para a conclusão desse trabalho.

Além dos alunos do curso de medicina, a pesquisa aborda também os 21 tutores do curso, responsáveis pela formação longitudinal e universal dos alunos. Os professores-tutores participaram da investigação respondendo ao questionário sobre a representação social que possuem sobre tutoria.

O estudo teve início no mês de agosto de 2018 e estendeu-se até agosto de 2019. Inicialmente foram realizados os estudos teóricos sobre a Teoria das representações sociais e aplicados questionários aos professores-tutores e aos alunos, em que cada categoria de participante recebeu um questionário, ou seja, um questionário específico aos alunos e outros específicos aos professores-tutores. Posteriormente realizou-se o levantamento dos dados e análises críticas.

A escolha dos alunos se deu por meio de uma tábua de números aleatórios, sendo que para cada período escolhido, obteve-se uma amostra de 15 alunos/período, ou seja, tivemos a participação de 90 alunos no total, distribuídos em: 15 alunos do primeiro período e 15 alunos do quarto período do ciclo básico; 15 alunos do quinto período e 15 alunos do oitavo período, compreendendo o ciclo intermediário; 15 alunos do nono período e 15 alunos do décimo segundo período correspondendo ao internato. A escolha da amostra estratificada por meio de uma tábua de número aleatórios foi originada a partir de uma lista de nomes dos alunos. A escolha dos professores-tutores se deu a partir do quadro de docentes já indicados pelo curso para cada período de pesquisa, sendo um total de 21 professores-tutores nos três ciclos.

Após escolhida a amostra, os alunos e professores-tutores foram contatados, inicialmente, por telefone e por *e-mail*, quando foram fornecidas algumas informações sobre a pesquisa. Após este contato inicial, foi realizado um agendamento, conforme a disponibilidade do pesquisado, para conhecerem sobre a proposta de pesquisa e para apresentarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para aplicação do questionário do aluno e do professor-tutor. Todos os alunos selecionados por meio da tábua de números aleatórios aceitaram participar da pesquisa. Alguns alunos se mostraram empolgados com a proposta e com a possibilidade de surgirem mudanças para esse componente, sendo a maior parte desses alunos, pertencentes ao ciclo Internato. No entanto, a maioria dos discentes, mesmo aceitando participar da pesquisa, referiram desinteresse sobre esse assunto. Da mesma forma, todos os professores-tutores contatados aceitaram contribuir com a pesquisa em questão.

Para a coleta desses dados, utilizamos um questionário, contendo questões abertas e fechadas; e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC, que tem como finalidade combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras. Esse programa busca identificar nas Representações Sociais os elementos centrais e periféricos construídos pelos alunos e professores-tutores sobre tutoria.

Nossa proposta de investigação fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais, como marco teórico-metodológico, a partir dos estudos de Moscovici (1978),

Jodelet (2001) e Abric (2000). Moscovici (1978) levantou sua discussão a respeito das representações coletivas como ponto conflitante entre a Sociologia e a Psicologia Social, preocupando-se com a inter-relação entre sujeito, objeto e a construção do conhecimento e que essas possuem dupla dimensão — sujeito e sociedade — e concerne ao encontro dos conceitos sociológicos e psicológicos. Essa teoria, em se tratando de produto, define-se como representação de um grupo que se percebe, comunica e atua no mundo e que ao se deparar com um novo objeto, criam ações e novos comportamentos. Assim, busca-se trazer para a aprendizagem as relações estabelecidas de forma individual ou coletiva com o meio ou por meio das relações sociais ou psicológicas, em um processo de apropriação do conhecimento.

Além do respaldo da teoria das RS e do Núcleo Central utilizamos também o Programa desenvolvido por Vergés, o EVOC¹ (*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Vergés*). O autor do Programa propõe uma técnica que combina a frequência com a ordem de emissão das palavras, a partir de um termo indutor. A análise das representações permitirá “compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva” (MAZZOTTI, 2008, p. 24). A identificação das representações sociais permite aos alunos e professores-tutores conhecerem onde estas se originam ou ancoram – ideologias, senso comum, experiências vividas, dentre outras. Segundo Moscovici (2003) as representações sociais influenciam no desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos e na prática pedagógica do professor-tutor.

4 | RESULTADOS

Durante a interpretação dos dados referentes as perguntas presentes no questionário destinado aos discentes, foi possível verificar que:

A maioria dos alunos selecionados pela tábua de números aleatórios foram do sexo masculino (74%). Dentre os 90 acadêmicos que participaram do estudo, a faixa etária mais prevalente, em todos os ciclos, é a de 19 a 24 anos, mostrando uma homogeneidade em relação a idade dos alunos e evidenciando um perfil jovem dos acadêmicos de medicina da Universidade de Uberaba, havendo apenas 02 alunos com idade igual ou inferior a 18 anos, sendo estes pertencentes ao ciclo básico e 04 alunos acima de 31 anos, distribuídos entre os 03 ciclos do curso. Quanto a formação profissional prévia, 93,3% dos alunos estão cursando pela primeira vez o ensino superior, o que está muito correlacionado ao perfil jovem destes acadêmicos, enquanto 6,7% (N=5) já tiveram outra formação educacional, sendo que destes: 1 aluno apresenta bracharelado; 1 possui doutorado; 2 realizaram mestrado e 3 possuem título de especialização.

1. EVOC2000. Version 5.

Na análise geral dos 90 questionários aplicados:

- Sobre o componente ser considerado válido: 30% afirmaram que não; 64,4% parcialmente; 5,5% sim-totalmente;
- Se esta proposta poderia ser aprimorada: 10% concordaram que não; 13,3% parcialmente; 76,6% sim-totalmente;
- Quanto a tutoria já ter auxiliado nas adversidades pessoais: 11% relataram que sim; 10% as vezes; 22,2% raramente; 56,6% nunca;
- Em análise a atividade do grupo: 16,6% consideraram o grupo como ativo; 18,8% as vezes; 28,8% raramente; 35,5% acreditam que este nunca foi ativo.
- Ao questionar sobre a tutoria favorecer ou não para a formação de uma medicina humanística: 21,1% afirmaram que sim; 37,7% as vezes; 24,4% raramente; 16,6% nunca;
- Em análise ao perfil dos professores-tutores:
 - Verificando quanto ao professor-tutor oportunizar uma vida acadêmica com maior aproveitamento do ensino médico: 22,2% concordaram que sim; 28,8% as vezes; 30% raramente; 18,8% nunca;
 - A respeito de o professor-tutor contribuir para o desenvolvimento de habilidades que constituem o tripé médico: 14,4% afirmaram que sim; 25,5% as vezes; 23,3% raramente; 36,6% nunca;
 - Quanto ao professor-tutor apresentar características básicas de um bom tutor: 61,1% apontam que sim; 17,7% as vezes; 10% raramente; 11% nunca;
 - Já sobre o professor-tutor interagir fora do ambiente de tutoria: 46,6% acreditaram que sim; 15,5% as vezes; 17,7% raramente; 20% nunca. A interação ocorre por meio de: 5,3% facebook; 0% twitter; 0% linkedin; 90,6% whatsapp; 4% email pessoal; 0% facebook messenger;
 - Quanto aos professores-tutores proporem atividades interdisciplinares com profissionais de outras áreas: 21,1% relataram ocorrerem sim essas atividades; 11,1% as vezes; 17,7% raramente; 50% nunca;
 - Analisando se professor-tutor confere apoio e feedback sobre o desempenho do aluno: 17,7% responderam que sim; 8,8% as vezes; 24,4% raramente; 48,8% nunca. No geral, 82,2% dos acadêmicos gostariam que houvesse esse feedback e 17,7% não gostariam;
 - A respeito de o professor-tutor expressar empatia para com os tutorandos: 72,2% afirmaram que sim; 12,2% as vezes; 5,5% raramente; 10% nunca;
 - Quanto ao professor-tutor direcionar o melhor caminho profissional a trilhar: 50% concordaram que sim; 20% as vezes; 16,6% raramente; 13,30% nunca;

- Já em relação a admiração do comprometimento profissional do professor-tutor: 60% dos alunos pontuaram ter sim uma admiração por seus professores-tutores; 14,4% as vezes; 15,5% raramente; 10% nunca.

Por meio deste estudo foi possível evidenciar que a maioria dos alunos consideram o componente tutoria como sendo parcialmente válido e que o ciclo intermediário é o que apresenta maior insatisfação quanto ao componente, uma vez que 0% dos alunos apontaram que este é válido durante o curso.

Da mesma forma, a grande maioria dos discentes defendem que a proposta necessita ser reformulada, pontuando que a prática deveria ser facultativa, pois nota-se uma preocupação importante em relação ao tempo dispensado com este componente, considerado inefetivo, o qual poderia ser um tempo gasto com estudos. Além disso, referem que a tutoria deveria abordar questões de residência e casos clínicos, podendo-se evidenciar que os acadêmicos desconhecem o propósito da tutoria, a qual não apresenta limite de conteúdo e se destina a discussão de assuntos que não estão relacionados de forma técnica com a formação médica.

Quanto a tutoria já ter auxiliado em adversidades pessoais, percebe-se que em todos os ciclos este apoio é deficitário, inclusive durante o ciclo básico e internato, que são períodos de grandes tensões e mudanças, em que geralmente os alunos estão mais fragilizados. No ciclo básico, os acadêmicos enfrentam a inserção no ensino superior, muitas expectativas e frustrações, novos colegas e muitas vezes passam a morar, pela primeira vez, longe dos pais. Já no ciclo Internato, os discentes enfrentam, principalmente, as dúvidas da escolha da especialidade e a ansiedade frente as provas de residência. Assim, identifica-se que a tutoria não está cumprindo com um dos seus princípios básicos, que é ser uma rede de suporte ao aluno, incluindo apoio psicológico, médico, pedagógico e social.

Em relação a prática ser ativa, visualiza-se um decaimento ao longo dos ciclos, sendo o ciclo internato o de maior inatividade.

Um dos diferenciais do curso de medicina da UNIUBE é o projeto de tutoria, uma vez que este permite a formação integral e holística do estudante, já que isso se mostrou tão necessário na sociedade pós-moderna. No entanto, a maior parte dos alunos consideram que o componente “raramente” contribui para a formação médica humanística, desempenhando melhor esse papel, no ciclo básico, onde se obteve os melhores resultados.

Foi possível analisar, também, que os ciclos em que os professores-tutores se mostraram mais ativos, os alunos apresentam uma maior satisfação com o componente, fato evidenciado, principalmente, no ciclo básico. Quanto aos professores-tutores, conclui-se, ainda, a necessidade de uma melhor orientação quanto a forma de conduzir seus grupos, já que este foi um ponto levantado por muitos alunos, de que os professores-tutores possuem dificuldade de guiar o grupo, por mais que interajam e expressem empatia para com os alunos.

Ao analisar a perspectiva da tutoria por parte dos professores-tutores, pôde-se perceber que há certa discrepância em relação as visões que estes possuem sobre a tutoria, sendo essa divergência muito relacionada ao ciclo que o professor-tutor atua (básico; intermediário; e interno), pois há a contradição de que: 92 % dos tutores consideram válido o componente, mas, 87% manifestam a necessidade de reformular o modelo e, apenas 54% estão satisfeitos, sendo os índices de satisfação mais elevados no ciclo básico e os índices de necessidade de reformulação mais elevados no Interno.

Em relação aos achados, temos:

- 54% dos professores-tutores são do sexo feminino e 46% masculino;
- 50% possuem de 41 a 50 anos;
- 62% possuem curso superior em Medicina;
- 13% dos médicos possuem residência em Ginecologia/Obstetrícia e 13% possuem residência em Endocrinologia;
- 42% dos professores-tutores afirmaram que a motivação para a docência veio de “gostar de ser docente”, enquanto 25% afirmaram que a docência faz parte da realização profissional;
- 71% dos professores-tutores realizam outra atividade profissional além da docência, ou seja, atuam na área de formação. Dentre esses dados, 64% dos professores-tutores atuam na Assistência médica, 12% atuam como psicólogos clínicos, e 6% em Gestão do trabalho, 6% como psicólogo hospitalar, 6% realizam assistência odontológica e 6% são médicos e pesquisadores;
- 63% dos professores-tutores possuem mais de 10 anos na docência e 25% possuem de 1 a 5 anos como professores no Ensino Superior;
- 62% dos professores-tutores conseguiram desenvolver algumas habilidades em seus tutorandos, além de utilizarem o componente para organização de atividades extracurriculares e científicas; No Ciclo Básico, as habilidades com destaque foram: oratória e comunicação além da organização de eventos e projetos científicos. Ciclo Interno: comunicação. Interno, dentre aqueles que responderam ter contribuído para o desenvolvimento de habilidades, a maioria não especificou quais habilidades;
- Mais de 50% dos professores-tutores possuem dificuldade em estimular introspecção e reflexão. Contudo, 62% dos tutores se sentem capacitados para tal função enquanto 38% “às vezes” se sentem capacitados;
- 92% consideram a tutoria válida no currículo, sendo que no Ciclo Básico e Interno obteve-se 100 % de concordância, e no Ciclo Intermediário 83%;
- Quanto há satisfação dos professores-tutores com a atividade, tem-se na aná-

lise geral dos dados: 54% satisfeitos; 17% insatisfeitos; 4% muito insatisfeitos e apenas 25 % muito satisfeitos;

- Quanto a necessidade de aprimoramento na tutoria, no geral 87% consideram que esta deve ser reformulada;
- Sobre a atividade do grupo, no geral apenas 50% refere realizar as atividades com o grupo e o maior índice de atividade foi observado no Ciclo Básico e menor no Internato.
- Em relação a compressão dos professores-tutores sobre o quanto a Tutoria favorece para a formação humanística, 83% acreditam nessa afirmativa;

Foi possível observar que a maior parte dos professores-tutores é composta por profissionais da área médica, os quais não possuíram formação para atuarem como professores-tutores e desenvolvem atividades que eles julgam ser interessantes aos alunos, sem uma padronização destas. Além disso, 62% se sentem capacitados para tal função e talvez isso se dê por essa falta de formação em tutoria.

Pode se observar, também que há uma divergência em relação ao grau de desenvolvimento de habilidades e de atividades para com o grupo, em relação a cada ciclo de tutoria, assim como foi possível observar analisando os dados obtidos com os questionários dos alunos, de que o nível de atividade da tutoria decai ao decorrer do curso, sendo mais ativo no ciclo básico e há maior prejuízo no internato.

Ademais, há praticamente uma unanimidade entre os professores-tutores e alunos de que a prática de tutoria deve ser reformulada, confirmando que sua atividade se encontra defasada.

Por fim, foi possível concluir que assim como os alunos, grande parte dos tutores do internato demonstram descrédito no formato atual da Tutoria, o que resulta no mínimo funcionamento do componente por não agregar conhecimento além de ineficácia na contribuição no desenvolvimento do tripé-médico e no auxílio nas diversidades pessoais. Ambos os grupos concordam que está prática deve ser reformulada, confirmando que sua atividade se encontra defasada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância o trabalho da tutoria para com os alunos, por ela ser capaz de minimizar ou até mesmo extinguir a influência do modelo biomédico, sobre a formação desses futuros profissionais, pois um de seus fundamentos é a formação do médico no modelo biopsicossocial, com o adendo holístico. Por conferir todo esse aporte educacional e social é relevante que esta seja valorizada e executada da melhor forma possível, para que possa conferir aos estudantes todos os seus benefícios.

A boa e correta execução desse programa tem grande importância pessoal e cultural, uma vez que a formação desses profissionais influencia não só em sua carreira,

mas também, na boa qualidade de vida da sociedade em que está inserido. Por meio desta pesquisa e dos dados obtidos foi possível perceber que a tutoria vem perdendo espaço no âmbito acadêmico e que não está conseguindo atingir seu propósito principal. Além disso, pode-se visualizar o quanto a sua prática é desvalorizada tanto no meio discente como docente. Foi possível analisar, ainda, que o componente é operador dependente e que falta uma estruturação do seu plano, para que os tutores saibam como conduzir os seus grupos de tutoria. Compreendendo as representações sociais dos alunos e professores-tutores do curso de medicina, torna-se possível buscar formas de acarretar melhorias a essa prática, visando uma maior satisfação no meio acadêmico e docente, e a execução do seu princípio: auxiliar na formação de médicos holísticos.

REFERÊNCIAS

- BELLODI, Patrícia Lacerda et al. **Mentoring: ir ou não ir, eis a questão: um estudo qualitativo**. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 237-245, June 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000200013&lng=en&nrm=iso>. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000200013>>. Acesso em: 17 nov. 2016.
- GEIB, Lorena Teresinha Consalter et al. **A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação**. Rev. bras. enferm., Brasília, v. 60, n. 2, p. 217-220, Apr. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000200017&lng=en&nrm=iso>. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000200017>>. Acesso em: 17 nov. 2016.
- JODELET, D. **Réprésentations sociales: un domaine en expansion**. In: JODELET, D. (Org.) *Lés Répreéntations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France. 1989.
- MACHADO, Laêda Bezerra. **Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional**. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf>. Acesso em: ago. 2016.
- MARTINS, Ana da Fonseca; BELLODI, Patrícia Lacerda. **Mentoring: uma vivência de humanização e desenvolvimento no curso médico**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 20, n. 58, p. 715-726, Sept. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000300715&lng=en&nrm=iso>. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0432>>. Acesso em: 17 Nov. 2016.
- MOSCOVICI, Serge. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história**. In: JODELET, D (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eudej, 2001.
- OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. **Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 9, n.55, p. 180-186, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014>. Acesso em: ago. 2016.
- SÁ, Celso Pereira de. **Representações sociais: teoria e pesquisado núcleo central**. 1996. Temas Psicol., Ribeirão Preto, v.4, n.3, p. 19-33, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002>. Acesso em: ago. 2016.

CAPÍTULO 16

A FELICIDADE DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMOR OU OPÇÃO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 30/06/2020

Enilda Santos da Silva

Faculdade Boas Novas
Manaus-Am

<http://lattes.cnpq.br/8875820967583949>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo compreender a relevância do professor quanto ao seu profissionalismo na educação infantil, valorando seus desempenhos e satisfação quanto as suas aulas ministradas. Neste aspecto essa pesquisa no tocante a metodologia é de cunho bibliográfico coadunada a experiências vivenciadas por esta pesquisadora durante o período do estágio supervisionado do curso de pedagogia com alunos do período matutino da educação infantil. Nesta caminhada o professor deve se sentir satisfeito e entusiasmado no seu trabalho, pois o mestre, como mediador, é como uma ponte na vida dos seus alunos, que deixará os pontos positivos e as marcas de suas aulas que foram ensinadas. Dos resultados esperados pode-se constatar que um trabalho bem estruturado, planejado e ministrado com amor, trará satisfação para ambos, tanto os discentes como para os docentes, mostrando os meios como o professor tem de mediar, sem deixar as suas aulas se tornarem rotinas.

PALAVRAS-CHAVE: Professor, Profissionalismo, Educação Infantil, Satisfação.

THE HAPPINESS OF BEING A TEACHER IN CHILDHOOD EDUCATION: LOVE OR OPTION

ABSTRACT: This research aims to understand the relevance of the teacher regarding his professionalism in early childhood education, valuing his performances and satisfaction regarding his classes. In this aspect, this research in terms of methodology is of a bibliographic nature consistent with the experiences lived by this researcher during the period of the supervised internship of the pedagogy course with students from the early childhood education period. In this journey, the teacher should feel satisfied and enthusiastic in his work, because the teacher, as a mediator, is like a bridge in the life of his students, which will leave the positive points and marks of his classes that were taught. From the expected results, it can be seen that a well-structured work, planned and taught with love, will bring satisfaction to both, both students and teachers, showing the means as the teacher has to mediate, without letting his classes become routine.

KEYWORDS: Teacher, Professionalism, Child education, Satisfaction.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado é resultado do estágio supervisionado na educação infantil, cujo relato teve o público alvo crianças entre cinco e seis anos de idade do período vespertino. A escola se localiza no Bairro da alvorada na Rua: Dona Hilma Thury, 144 na alvorada I da

qual as experiências são vividas na sala, de aula. Este relato tem por objetivo valorar, a relevância da satisfação do professor, quanto ao seu trabalho, ressaltando também sua formação. Então segundo Couto, “a nossa percepção de formação e profissionalismo dos professores perpassa pelo reconhecimento do professor como indivíduo que se relaciona com a natureza, com os outros indivíduos e consigo mesmo” (2007, p. 87).

Diante desse desafio, os objetivos deste trabalho é ressaltar a relevância do professor quanto ao seu profissionalismo, sua satisfação, na educação infantil quanto aos desafios, na sala de aula, não somente com os alunos, e sim juntamente com responsáveis e família que envolve, mostrando que sua formação é também de grande relevância neste relato.

2 | CONTEXTO DO RELATO

O relato apresentado é resultado de experiências do estágio supervisionado I, nas series iniciais, em uma escola da Rede privada, localizada na Zona Oeste de Manaus, no Bairro do Alvorada. No decorrer do estágio foi possível, observar várias, situações, que muitas vezes o próprio professor não se dá conta do seu nobre trabalho na sala de aula. Então os dias vão passando e cada ano se torna digamos que Rotina, para aquele educador.

Na primeira semana de estágio, foi observado o seguinte fato; a satisfação do professor quanto na sua profissão, então que o professor está na sala de aula porque ama sua profissão, e seus alunos, ou porque não teve a outra alternativa na sua formação acadêmica. Segundo Couto (2010, p.86) o que é ser professor requereria, mudanças nas condições de seu trabalho, então essas mudanças gerariam satisfação no seu trabalho

2.1 Conceito de Felicidade

O conceito de felicidade segundo o dicionário Aurélio é “ um estado da pessoa feliz “nisto compreende-se a felicidade um estado com sentimentos de bem-estar. Antes de Sócrates acreditava-se a que as felicidades estavam nos deuses por muito tempo acreditavam nisto. Buscando em pesquisas de artigos que já foram abordados esse tema, relatam que no século IV, Sócrates, relata que a felicidade é uma responsabilidade individual, de cada um, pregando ou falando e ensinando que o caminho para felicidade seria a filosofia.

Na nossa atualidade a felicidade é considerada um valor, tão precioso que segundo Lunt, (2002, p.93-97), o homem busca a sua felicidade, que segundo ele é uma espécie de liberdade a felicidade.

Sendo assim pode-se a partir desse pressuposto analisar o professor na sala de aula, tendo uma ótica do professor feliz e satisfeito e aquele profissional que por determinados momentos não se senti feliz, ou satisfeito com sua profissional. Nisto o professor satisfeito

com o trabalho, a aula passa a ser prazerosa, o mesmo passa a ser mediador, facilitador no que está fazendo. Então as felicidades para as pessoas são subjetivas, pois consiste na experiência interna de cada um. Ou podemos falar das beatitudes, que a mesma não isenta a ausência de adversidades no decorrer da sua caminhada escolar.

2.2 Formação do Professor

Então a educação infantil, nas séries iniciais, é primordial na educação básica, quando se fala do professor na sala de aula, entende-se, a importância da sua formação, pela necessidade das faixas etárias.

Nesta experiência de estágio supervisionado, observa-se que a formação do professor, as vezes fica sem entender. Então podemos dizer que “O papel do professor é o de mediador, que tem a função de propiciar o contato com materiais escritos, bem como o de questionar e problematizar situações para as crianças pensarem e elaborarem suas próprias hipóteses” Rosenau (2008, p.77). Então o professor de educação infantil, precisa buscar, cada dia mais informações. O profissional da educação, tem que se qualificar, cada dia, assim como a história.

Então, assim como os profissionais da área da saúde, se qualificam, assim o educador na sua profissão, não se conforma somente com a sua graduação. Pois o que desanima o professor na sala de aula, é o conformismo.

O curso de pedagogia, não desmerecendo outra licenciatura, ela é a graduação que melhor capacita o professor para a sala de aula e principalmente para as séries iniciais:

Um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas de educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (SCHEIBE, 2000, p. 13).

A licenciatura habilita o profissional da área da educação e principalmente a pedagogia a exercerem suas funções como uma formação de qualidade que favorecem o desenvolvimento da criança nesta fase da educação infantil.

2.3 Aspectos legais da formação de professor

Quanto a formação do professor, segundo (Romanowski, 2006) é preocupante pois o mesmo fala que a inovação e mudanças parte do professor, então entende-se que o professor é o responsável como o próprio autor relata no seu livro, a modo grosso, isto quer dizer, a responsabilidade é do professor e de mais ninguém. Isto tem gerado várias discussões, quanto a sua formação, segundo o mesmo autor:

Desde de 1997, estamos em processo de organização do ensino no Brasil em função das políticas advindas de reforma de ensino proposta na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDBEN- Lei 9394 / 96. Soma-se as determinações legais a reestruturação social. A organização da produção exige um trabalhador capaz de aprender e atuar no grupo. A escolha neste

contexto, passa a valorizar o aprender a aprender, o que exige uma nova prática docente. (BRASIL, 1996, p. 46).

Então este processo de organização tem uma exigência ainda maior, pois exige um profissional que seja qualificado, que procure se qualificar, que busque o desenvolvimento e que possa valorizar o aprender a aprender. Então nessas perspectivas as formações dos professores será diferenciada.

O professor, nesta nova proposta na lei de Diretrizes, faz uma certa exigência ao trabalhador, que o mesmo seja capaz de aprender, isto valoriza, o aprender, ou seja o professor não é mais o detentor do conhecimento, em cada aula o mesmo aprende com seus alunos, e também passa o seu conhecimento, dependendo das aulas aplicadas

Neste presente momento a professora regente, ainda está concluindo o curso de pedagogia, e a mesma já atua, a alguns anos na sala do segundo período, “ a Lei 9394/96, determina no art. 62 que a formação do professor para atuar na educação básica tenha o superior. Esta lei ampara os professores.

E para a educação infantil, o curso normal em nível médio pode constituir-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil. Porém em escola privadas é possível o índice de professores que atuam ainda sem serem formados, isso as vezes acaba prejudicando, a base, geralmente os professores que atuam na educação infantil, vieram de estágios obrigatório, mesmo que os seus papéis sejam somente de observar, sabemos que o estagiário trabalha nas escolas e as vezes chega a atuar como auxiliar, a teoria e prática desse futuro professor é bem prematuro, e isso as vezes prejudica a base na educação infantil, ressalta Romanowski (2006,p.120) “conscientização do potencial da humanidade e do direcionamento da existência para inserção no grupo social” isso faz parte de sua formação

É obrigatório que o professor regente tenha o superior completo, segundo o autor acima, ressalta os aspectos legais do professor. O mesmo diante do cenário da educação básica exige uma formação continuada, e isso acaba parando na vida escolar do professor, o mesmo fica no comodismo apenas de sala de aula e não visa e nem sonha por com mestrado, especializações.

Romanowski (2006, p. 133) relata que “O primeiro ano, geralmente, constitui um “choque de realidade “em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar” Isto que foi destacado é de um professor nos seus primeiros anos de sala de aula, agora vejamos o professor que já atua antes da sua formação.

A beatitude ou a felicidade do professor na sala de aula, precisa ser avaliada, quanto ao tempo de trabalho, ou se já terminou sua graduação, ou se o mesmo já atua sem ser formado, existem uma complexidade, quanto a essa felicidade, pois está de bem com a sala de aula e consigo mesmo depende muito do contexto inserido. É válido ressaltar que a alegria de servir, o colegiado, a sala de aula, depende muito do amor, que o mesmo sente por sua profissão, o próprio tema é bem apetitoso amor ou opção? Sempre bom lembrar que

alguns relataram seus dilemas e responderam foi uma opção, devido à falta de recursos, porém outros relataram é amor, pois fazem com alegria o que ressalta Romanowski (2006, p.22) “as marcas de identidade dessa profissão apontam para um fazer vocacionado, como um ato de fé, mas que decorrer do desenvolvimento da escola assume a condição de profissão”.

3 | VIVÊNCIA DO ESTÁGIO

Então a escolha desse tema sobre a formação do professor, a alegria do mesmo, representados por satisfação, na educação infantil, foi mostrar que existem profissionais na área da educação que são felizes, na área onde estão atuando. Valorizar o profissional que já caminha na nossa frente a um período de tempo, e que com o passar do tempo vão se desgastando.

E nesta experiência de estado percebi que falta algo para completar essa satisfação, misturado com a alegria de ser professor, na educação infantil. Então fiz meu plano de aula com as disciplinas de matemática e português demonstrando sempre com entusiasmo, preparei uma latinha da qual as crianças vão brincar na roda, com músicas, pois o lúdico nesta faixa etária é de muita relevância. A coordenação motora também foi trabalhada, mostrando também que podemos dar uma aula usando objetos reciclados como as tampinhas de refrigerantes.

Ressaltando para minha futura colega de mercado, que o planejar, e a uma aula elaborada com alegria, vai contagiar não somente a sala de aula e sim sua vida terá mais ocitocina, e no futuro, terá a honra de ver seus alunos, inserido talvez na educação, na saúde, ou talvez nas políticas, e isto vai gerar muitas alegrias. Já dizia Pulo Freire “não há educação fora das sociedades humanas, e não há homem no vazio”, é necessário o professor tomar posição, diante de uma sociedade em que a “elite” domina, mesmo em uns pós modernidade, é notório que pouco avançamos, para, e o avanço está na educação, nas mãos dos professores, essa é a arma, para uma sociedade melhor, uma sociedade não sem povo, comandada por uma elite e:

Por uma sociedade que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos (FREIRE, 2011, p. 52).

Então, este avanço ,é necessário para a sociedade, isto se dar na sala de aula, com professores, que fazem seus alunos a serem críticos, realmente, é necessário, uma descolonização, pois as raízes, estão ai, então teremos pessoas livres, alunos pensantes, não alunos que se detém somente , com o pensamento do professor, e sim alunos, que

através da educação, possam fazer a diferença, mesmo nessa pós modernidade, que as vezes parece que nunca avançou, que nunca libertou, as pessoas, pois existe uma necessidade, de profissionais que acreditem em mudanças e libertação, assim dizia Paulo Freire, e isto está na educação.

Neste sentido é necessário um pensamento na sala de aula de libertação, mesmo se os alunos, não tem um nível de vida, com padrão altíssimo, o que eles precisam realmente é de pensadores, que tirem da prisão, dos cárceres de uma vida mediana, pois a partir da atitudes do professor, todo o contexto é modificado, isto realmente é libertação, ainda que venham custar sua liberdade de matéria, pois de pensamentos, ninguém pode prender um professor, um homem, ou até mesmo uma sociedade, para Freire no livro educação como pratica da liberdade, relata que:

Empenho que custou seu autor, obviamente, o afastamento o afastamento de suas atividades universitárias, prisão exílio. Empenho de que não se arrepende e que lhe valeu também compreensão e apoio de estudantes, de intelectuais, de homens simples do povo, engajados todos eles no esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira (FREIRE, 2011, p. 53).

Notasse que para cada professor ou educador, sempre existira um preço a ser pago, as vezes por sua liberdade física, ou até mesmo de pensamentos, pois observa-se que Paulo Freire, em seus pensamentos, atitudes, e ideais, não se importou, com a situação, avançou, e hoje é eternizado, na educação, é o patrono, para Brasil, que mesmo com suas lutas e muitas conquistas deixou um eterno legado, para o homem e para a educação e para o professor, que todos os dias estão ali, para lutar e conquistar uma sala de aula, para dar asas a quem deseja voar alto. E nesses pós modernidade, é papel do professor ser um mediador na sala de aula em que:

É correto dizer, que estamos vivendo, em um período de constante mudanças, com avanços científicos extraordinários, e também mudanças de comportamento, como ausência de valores: "cada um faz o que quer, não está nem aí para com os outros", entre diversas manifestações, que ocorre no nosso cotidiano. Atualmente vive-se um período de imprevisibilidade nos cenários de constante mudanças (SILVA, 2013, p. 64).

Neste cenário de constantes mudanças, com avanços de tudo, é necessário também o professor adaptar ao novo cenário, porem com alegria, é notório que Paulo Freire, mesmo privado de tantas coisas na sua época, não desistiu de escrever, nem de pensar em mudanças, principalmente na educação. O profissional na educação, tem inúmeras razões de reclamar, como em outras profissões, pois os mesmo tem suas contas compromissos como qualquer outra pessoa, porem a ausência de valores, na vida do educador jamais poderá faltar, pois, devido essas bruscas mudanças, a maioria das crianças esperam encontrar alguém na sala de aula, alegre, satisfeito. Pois na sala de aula, eles têm liberdade de se expressar, de criticar, e acima de tudo de ser feliz.

O aluno neste cenário, de constante mudanças, deve ser visto segundo Baruffi (2017, p. 130), “a menina dos olhos da escola, pois eles determinam a existência da instituição educacional”, e essa menina dos olhos deve ter uma ótica diferenciada, principalmente pelo professor, que irá aprimorar os conhecimentos, ou seja garimpar, lapidar os seus alunos, com o seu melhor, com sua alegria. Pois se hoje nossos alunos não desejam mais serem professores, isto talvez seja culpa nossa, pois não olhamos mais para eles como meninas dos olhos da escola, onde:

Frente a essa afirmação, podemos determinar que os profissionais da educação precisam desenvolver um ambiente rico em harmonia, onde a criança tenha desejo de permanecer, que o professor instigue o aluno, dando-lhe a possibilidade de criar novas formas de ordenar as informações e transforma-las em conhecimento. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma postura de competência e de conhecimentos, conseguindo, dos alunos, respostas de todo o trabalho desenvolvido na escola e que venha a refletir na sua comunidade familiar (BARUFFI 2017, p.157).

Todos fazem parte para que o ambiente se torne agradável, começando desde o porteiro, ao merendeiro, os serventes, os administrativos, todos os setores são responsáveis para que o ambiente se torne agradável, rico em harmonia como relata o autor na citação acima. O aluno tem que ter possibilidades de “criar”, de criticar, e principalmente de transformar, a aqui podemos colocar a palavra metamorfose, cada setor contribui para um melhor andamento da escola.

Vale ressaltar que o papel do professor é fundamental na vida do aluno, trabalhar com satisfação na vida do aluno, fazendo sempre o mesmo ter autonomia, e criticidade, quanto ao conteúdo e ensinamentos, pois é necessário, que o aluno se sinta acolhido, respeitado, na base escolar. O bom professor sempre terá uma visão diferenciada dos seus alunos. Cabe ao professor, ser o lapidador nessas minas, que é educação, sendo que a escola, é o espaço organizacional, que forma cidadãos, que na frente também formarão, outras pessoas, seja qual a área que essa, algo da educação, marcou a vida do aluno, isso refletira em marcas positivas ou negativas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha vivência no estágio supervisionado I me trouxeram várias experiências, que ao longo desse período, observei as dificuldades da professora regente, de passar uma aula com alegria, por vários dias observei com duas turmas: vespertino e matutino, que foi a classe que fiquei durante meu estagio supervisionado, e a mesma situação, a professora sempre sentada, os alunos sempre correndo.

Isto com certeza contribuiu muito para meu futuro, como uma profissional que passou pela experiência de estagio, que acredita na educação, e em dias melhores. O objetivo alcançado são: alunos com boas maneiras, crianças que cantam, que sentem

prazer em está na sala de aula, isto reflete muito de como o professor passa suas aulas, aulas alegres, contagiante de vida valores e muito aprendizados.

Durante o estágio, tive as dificuldades, por se tratar de algo novo, sala nova, por se tratar de pratica, da qual estamos acostumados com as teorias. De maneira nenhuma entramos no estágio ou na sala de aula para julgar o professor regente ou a escola, e sim passamos pelo estágio, para sermos companheiros de nossos futuros amigos de profissão. Acredito que os objetivos foram alcançados.

O professor regente não precisa ter medo dos estagiários, pois os mesmos já passaram pelas mesmas situações, o mesmo tem que ser parceiros, compartilhando suas experiências e ensinando aquele futuro profissional, que hoje sou eu, uma futura pedagoga, educadora e o orgulho de ser chamada de professora.

Portanto o período de estagio para o meu crescimento como futura professora e pedagoga, traz uma compreensão, que a felicidade, é um estado de bem-estar, e ao mesmo tempo é uma responsabilidade individual, isto na visão da filosofia, e na nossa atualidade a felicidade é considerada um valor, ou seja, essa competência de levar o ensino, é uma responsabilidade não somente minha e sim de todos que decidiram a área da educação

REFERÊNCIAS

BOTH, Ivo José. **Avaliação Planejada, Aprendizagem Consentida**: É ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro. **Ensino Fundamental**: Caminhos para uma formação integral. Curitiba: Ibpex, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mine Aurélio dicionário da língua Portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Pratica da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LUNT, A. The implications for the clinician of adopting a recovery model. The role of chore in assertive treatment. **Psichiath**. v. 28, n. 1., p. 93-97, jan. 2004.

ROSENAU, Luciana dos Santos. **Pesquisa e Prática profissional**: Educação infantil. Curitiba: Ibpex, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalismo Docente**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2006.

SILVA, Everaldo da. **Sociedade, Educação e Cultura**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

SCHERIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória longa e inclusiva. **Caderno de pesquisa**, v.37, n.130, p 43-62, jan.2000.

CAPÍTULO 17

GESTÃO ESCOLAR NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UM OLHAR INCLUSIVO A CRIANÇA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Rosana Clarice Coelho Wenderlich

Universidade Regional de Blumenau – FURB.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Blumenau – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/7829049296679459>

Caique Fernando da Silva Fistarol

Universidade Regional de Blumenau – FURB.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Blumenau – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/7333197195049793>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir sobre os desafios da gestão escolar diante das perspectivas de uma educação inclusiva, entendida como garantia de “educação para todos”. A necessidade de quebrar paradigmas e romper com uma educação heterogênea, perpassa pela compreensão da função do gestor escolar. Muitas ações adquirem a proporção almejada quando a educação supera uma educação fragmentada e garante o direito de cidadania equitativa a todos os sujeitos. O aporte teórico utilizado aborda aspectos da Educação Inclusiva, a dimensão participativa da gestão escolar, e sobre a compreensão de que a partir do envolvimento de toda comunidade escolar que a inclusão pela diversidade se efetiva. Uma gestão participativa e democrática propõe o envolvimento de todos no processo de tomada das decisões e do gerenciamento

do fazer pedagógico. Como procedimentos metodológicos utilizou-se a reflexão sobre a *práxis* de gestão escolar e dos desafios de uma educação inclusiva por meio de referencial bibliográfico. Desta forma, integra professores, crianças, pais e comunidade, valorizando as trocas de experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar, Educação Infantil, Educação Inclusiva.

SCHOOL MANAGEMENT DURING THE CHILD'S EDUCATION STAGE: FOR AN INCLUSIVE LOOK AT CHILDREN

ABSTRACT: This paper aims to discuss the challenges of school management in the perspective of inclusive education, understood as a guarantee of “education for all”. The need to break paradigms and break with a heterogeneous education, runs through the understanding of the role of the school manager. Many actions acquire the desired proportion when education overcomes this fragmented education and guarantees the right of equal citizenship to all children. The theoretical contribution used covers aspects of inclusive education, the participatory dimension of school management, and the understanding that from the involvement of every school community that inclusion by diversity is effective. Participatory and democratic management proposes to involve everyone in the decision-making process and in the management of the pedagogical practice. As methodological procedures, we used the reflection on the praxis of school management and the challenges of an inclusive education through a bibliographic reference. In this way, it integrates teachers,

students, parents and community, valuing the exchange of experiences.

KEYWORD: School Management, Inclusive education, Early childhood education.

1 | INTRODUÇÃO

Pensando na trajetória educacional da Educação Básica no mundo, não foi sempre que houve uma concepção histórica-cultura de infância e criança. Estudos demonstram que no século XIII a concepção de infância como etapa específica e constituinte do desenvolvimento humano era impensada na formação. Apenas no início do século XVII surgiu uma concepção e interesse pela criança e esta fase inicial de desenvolvimento.

No século XVII, os registros do tratamento dado à infância possibilitaram compreender como eram as fases de desenvolvimento físico e mental da criança nesse período histórico. Ainda no século mencionado, a Pedagogia incorporou a concepção de infância atribuindo-lhe um novo modo de pensar visualizando a Educação relacionando com a natureza humana e a cultura.

Mais adiante, no século XXI, o respeito aos direitos e ao processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança tornou-se uma busca constante por uma Educação voltada “para todos”. Por meio dessa premissa, as Instituições de Ensino voltadas a etapa de Educação Infantil têm o intuito de garantir, conforme preconizado na legislação vigente à democratização do acesso e das condições de permanência adequadas ao que se refere à diversidade cultural, étnico-racial, socioeconômica e acessibilidade.

No que se refere aos aspectos legais a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem em seu artigo 4º a concepção de criança como:

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Por meio desse rápido contexto histórico-cultural delineado, a concepção de criança, diversidade e inclusão apresentados passa pelo direito que este sujeito tem de viver cada momento como um tempo único, com desejos, necessidades próprias de estar e participar das experiências pensadas para a criança como um direito de fazer, experimentar, experienciar, descobrir a si, ao outro, seu entorno, de se constituir e desenvolver, de ser.

Para que ocorra esse desenvolvimento e essas experiências torna-se fundamental compreender que as linguagens utilizadas pela criança permeiam os eixos: interações e brincadeiras, já estabelecidos em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), e no momento, perpassa a literatura da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017) que baliza a construção

dos Currículos das Redes Estaduais e Municipais. Estes referenciais e estes eixos implicam um planejamento de espaços educacionais livres de qualquer modo de exclusão para o atendimento da criança enquanto sujeito histórico e pleno de direitos. No entanto, Secretarias de Educação e o corpo docente precisam rever concepções e entender o que são infância, currículo, inclusão e diversidade.

Historicamente, o acesso à Educação em Creches, Centros de Educação Infantil e Pré-Escolas foi reconhecido como direito da criança pela Constituição Federal Brasileira (CF) (BRASIL, 1988), ou seja, a criança não é mais vista como objeto a ser resguardado, de tutela, mas tornar-se sujeito de direitos. Ainda, sob a perspectiva desta Lei, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, reconhece a etapa da Educação Infantil como sendo a primeira instância da Educação Básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral a da criança até seis anos de idade. Considerasse a etapa de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito em processo formativo.

Em consonância a CF e a LDB, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), criado no início do século XX e instituído pela LEI N° 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990, reitera a importância de garantia de direitos da infância e preparo desse sujeito para o exercício da cidadania. De acordo com estes documentos, pode-se citar o artigo 205 da Constituição ao ressaltar que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com a consolidação das leis citadas, a Educação da criança de até seis anos passou a ser incluída nos dispositivos legais como atribuição do governo e como direito garantido à criança e suas infâncias. A partir das leis mencionadas, tornou-se fundamental a busca da definição da especificidade das experiências pedagógicas a serem realizadas nas Instituições de Ensino, estabelecendo que as ações educativas voltadas à criança nesta faixa etária devem ser planejadas de maneira a resguardar os valores socioculturais dos grupos.

Porém, a universalização da Educação Básica pressupõe o estabelecimento de Políticas Públicas e a criação de Instituições de Ensino com o objetivo de complementar a ação familiar no que se refere ao desenvolvimento pessoal e social da criança, garantindo o processo democrático e o pleno exercício da cidadania tornando essas Instituições como espaço “de todos”, sem exceções. Para poder se assegurar esse ambiente educacional inclusivo é preciso a compreensão do direito da Educação de/ para/ com todos e o direito e respeito às diversidades e diferenças.

21 GESTÃO ESCOLAR: QUAL O PAPEL E COMO DESENVOLVER UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS?

A partir dessa contextualização objetiva-se discutir o papel da gestão escolar como importante mediadora das Políticas Públicas e das ações exigidas para o envolvimento de toda a comunidade escolar, a fim de garantir a efetivação de movimentos para uma Educação Inclusiva e diversidade, e como direito se inicia na etapa da Educação Infantil conforme preconiza a Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015 que estabelece em seu artigo 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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. (BRASIL, 2015)

O direito à criança de ingressar nas Instituições de Ensino das Redes Públicas ou Privadas, sem distinção de qualquer natureza se traduz na garantia do acesso a “ambientes escolares inclusivos fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico)”. (ROPOLI, 2010, p. 30).

Nesta perspectiva o grande desafio da gestão escolar está em romper os paradigmas que sustentam práticas equivocadas de modelos ideais, a normalização de perfis específicos, a segregação pedagógica ou intelectual. Reconhecer que a organização de sistemas educacionais inclusivos perpassa primeiramente pela mudança de postura de todos os protagonistas envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem, caracterizando a educação inclusiva como um novo princípio educacional.

Reafirmar a garantia de uma Educação inclusiva “para todos” permeada por ações que devem ser desenvolvidas contra qualquer forma de exclusão ou segregação nos espaços de educação, e nas palavras de Carvalho (2004)

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras... (Carvalho, 2004, p. 77)

Por isso, possibilitar a criança o acesso à Educação de qualidade, com respeito às necessidades e individualidades, bem como o respeito à integralidade e subjetividade de cada uma delas, independentemente de sua origem histórico-cultural, de seus costumes,

hábitos, valores, e fazendo dessa diversidade um campo privilegiado de experiências significativas é papel de toda a comunidade escolar e caracteriza o papel principal da gestão escolar.

Cabe ressaltar que a gestão escolar tem papel de destaque na fomentação de uma Educação Inclusiva centrada na participação da criança em todas as experiências e vivências planejadas para ela na Instituição de Ensino e na comunidade a qual está inserida. Isto pressupõe pensar e desenvolver ações desde as arquitetônicas às curriculares, como garantia de equidade para todos.

A partir dessa concepção e trabalho docente que o gestor escolar se destaca, consciente do seu papel e assumindo a missão de mediador, de formador, de articulador e de transformador das ações que definem um ambiente educacional inclusivo. Ou seja,

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões de gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para a inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LUCK, 2009, p. 95)

Percebe-se que outro fator que implica significativamente na ação da gestão escolar são as relações que permeiam a articulação das instâncias da Instituição de Ensino e da família, possibilitar a todos os envolvidos o que Rubem Alves (1999) chama de “A escutatória” para ele “[...]Todo mundo quer aprender a falar, ninguém quer aprender a ouvir.” Nesta perspectiva, as relações interpessoais de ouvir com ouvidos atentos e sensíveis são valorosas e pertinentes, observar com os olhos de ver, e falar a todos que buscam uma educação inclusiva e a garantia de direitos a todas as crianças.

Considerando a gestão escolar organizada numa dimensão pedagógica e administrativa ressalta-se novamente o papel que esta tem de contribuir na implementação de Políticas Públicas, realizando ações que proporcionem o Currículo Integrado e articulado ao contexto histórico-cultural, a definição de objetivos e a organização de práticas inclusivas, ou seja, promovendo e provocando uma transformação nas estruturas organizacionais das Instituições de Ensino que possuam a etapa da Educação Infantil. Por esse motivo, é

[...] importante ter claro que são as opções metodológicas daqueles que atuam na mediação das relações das crianças com o mundo e com seus pares da mesma idade, ou com pessoas de diferentes idades, que irão contribuir para que elas aprendam maneiras de ser, estar, fazer, conviver e conhecer. Essa mediação se dá por meio de diferentes formas de trabalho que vão sendo construídas na prática cotidiana. (FARIA, 2012, p. 37)

E ao longo dessas práticas cotidianas construídas na comunidade escolar, a gestão escolar age como um elemento propulsor e mediador entre o Currículo e os docentes, bem como outros atores no processo educativo. O gestor precisa ter pleno (re)conhecimento de sua comunidade, seja docente, crianças e famílias, ao longo das interações, vivências e experiências, da realidade histórico-cultural em que a Instituição de Ensino da qual exerce a função se encontra e dos demais aspectos relacionados a Pedagogia e ao desenvolvimento interpessoal estabelecido nesse local de ensino e de aprendizagem.

Considerando que a gestão participativa e democrática implica o envolvimento de todos os pais/ responsáveis, docentes, gestores e comunidade escolar, torna-se viável desenvolver no contexto escolar mudanças significativas que possibilitem a inserção de todas as crianças, priorizando a efetivação da Educação Inclusiva. O sucesso de uma gestão escolar participativa se traduz no “envolvimento de todos que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação” (LUCK, 2009).

Enfim, a consolidação de um projeto escolar inclusivo que respeite a diversidade é norteada por uma gestão escolar capaz de abraçar tal responsabilidade. Este processo exige de a gestão escolar entender que todos fazem parte deste movimento. Para que estas ações se efetivem se faz necessário, segundo Lima (2014)

Compreender que este é um processo em construção e que o conjunto de procedimentos para adequação do sistema educacional geral às necessidades, habilidades e aspirações de todas as pessoas as quais têm o direito de serem aceitas com as diferenças que fazem delas seres humanos únicos, depende do olhar e da ação de cada um.” (LIMA, 2014, p. 2)

É sob esta ótica que entendemos que a constante busca por uma educação de qualidade se faz com a força de muitas mãos, e a garantia de acesso a “todos” como um direito.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as reflexões expostas, a inclusão “de todos” certamente é o maior desafio enfrentado em âmbito educacional historicamente. Considerar as diferenças culturais, os níveis de aprendizagem, os ritmos e principalmente a individualidade de cada criança tem sido motivo de grandes pesquisas e discussões entre docentes, gestores, familiares e determinante nas ações de Políticas Públicas que proporcionem um ambiente acolhedor, convidativo e prazeroso a fim de garantir “a todos” o acesso e permanência a uma educação de qualidade.

Diante das reflexões apresentadas torna-se imprescindível rever e planejar ações para que a etapa de Educação Infantil se torne ambiente capaz de combater toda e qualquer

atitude de discriminação, exclusão ou indiferença. Logo, é necessário enfatizar que é a figura do gestor escolar que pode haver mudanças para que tais ações se concretizem. Este profissional deve estar consciente de seu papel e de suas atribuições tornando o espaço de educação inclusivo, traduzindo o espaço escolar como reflexo de uma gestão participativa, democrática, comprometida, atuante e preparada para quebrar as barreiras da desigualdade e da segregação. Fomentar que é na ação conjunta com a comunidade como um todo, pais, docentes e crianças que para uma Educação Infantil mais justa se faz necessário à garantia do direito humano básico: a inclusão, pensada e reafirmada como uma “educação verdadeiramente para todos”.

Percebe-se que o olhar inclusivo do gestor na etapa da Educação Infantil, deve estar voltado à concepção de criança de hoje e efetivar na prática, reconhecendo especificidades, visualizar o desenvolvimento da criança em sua totalidade e em percurso formativo, não como um adulto em miniatura, proporcionando o conhecimento de maneira instigante e estimuladora, não segmentada, ou de um ambiente de estagnação.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com intuito de promover reflexões sobre a Educação Inclusiva de todas as crianças e suas infâncias sem distinção de qualquer natureza. A elas, as crianças, nosso agradecimento por nos ensinarem que somos iguais nas diferenças. Nosso agradecimento a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau – SEMED Blumenau – por fazer parte deste percurso de ampliação de olhares sobre a Educação Infantil. Parte deste estudo foi apresentado e publicado nos ANAIS (2018) do II Congresso Internacional de Diálogos Interdisciplinares: Desafios para o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos nas sociedades contemporâneas - II CIDI, na Universidade FEEVALE, revisto e modificado pelos autores para esta publicação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8ª edição. Ed: Papyrus. 214 p. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 67/2010, pelo decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 18. Acesso em: 15 de out. de 2015. <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 01 jul 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei nº 13,146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2004.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Vitória Faria, Fátima Salles – 2. ed., [ver. e ampl.]. – São Paulo: Ática, 2012.

LIMA, Jacqueline Krueger. **A gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva.** 2014. Monografia. Especialização em Gestão Escolar. Indaial: UNIASSELVI, 2014.

LUCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar.** Disponível em <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf>>Acesso em 13 de out. de 2015.

_____. **Dimensão de Gestão Escolar e suas Competências.** 2ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. V, 1.

ROPOLI, Edilene A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Edilene Aparecida Ropoli [et.al.]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE OS DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Danielle Araújo Ferreira Marques

Universidade Federal de Goiás
Goiânia – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/1473081683423606>
<https://orcid.org/0000-0002-9357-3742>

Carmem Lúcia Sussel Mariano

Universidade Federal de Mato Grosso
Rondonópolis – Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/6604877443132931>
<https://orcid.org/0000-0003-4301-0869>

RESUMO: A implementação dos direitos de participação, liberdade e respeito de crianças e jovens nos contextos escolares ainda percorre uma série de dificuldades. O presente texto apresenta dados parciais de uma investigação apoiada nos Estudos Sociais da Infância, campo que compreende as crianças e jovens como uma categoria social subordinada que sofre impactos ante uma estrutura social marcada por desigualdades etárias, raciais, de gênero e de classe. A pesquisa analisou narrativas de estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública, de tempo integral, do Município de Rondonópolis-MT sobre as suas experiências e percepções de como os direitos de participação e expressão são vivenciados na escola. As narrativas foram coletadas por meio de entrevistas, sustentadas na pesquisa-intervenção. As análises indicam

que os jovens percebem sua participação em algumas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola, principalmente naquelas relacionadas às disciplinas “eletivas” e nos “clubes de interesse”, o que é visto de maneira positiva por eles. No entanto, o mesmo não ocorre em relação às regras, normas e outras atividades na instituição, cujas decisões permanecem ainda restritas aos adultos, já que, em suas narrativas, os estudantes relatam que apenas são comunicados das decisões tomadas pelo corpo docente, coordenação e diretoria da escola. Ainda, trazem em suas narrativas que se sentem incapazes de pensar e construir regras coletivamente, o que denota o quanto os jovens são desqualificados pelos adultos enquanto sujeitos pensantes, o que é evidenciado, inclusive, na ausência de condições e canais para que tenham voz e participação qualificada na instituição escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude, Direito à voz e participação na escola, jovens como sujeitos políticos.

NARRATIVES OF STUDENTS ABOUT THE PARTICIPATION RIGHTS AT SCHOOL

ABSTRACT: The implementation of the rights of participation, freedom, and respect of children and the young in school settings still goes through a series of difficulties. This paper presents partial data from an investigation, grounded on the Social Studies of Childhood, field that comprehends children and the young as a subordinated social category which suffers impacts before a social structure marked by age, racial inequalities, of

gender and of class. The research analyzed narratives of High School students of a Public School, of full-time study, of the city of Rondonópolis-MT, about their experiences and perceptions of how the rights of participation and expression are experienced at school. The narratives were collected through interviews, sustained by intervention research. The analyses of the narratives indicate that the young perceive their participation in some activities of teaching and learning developed at school, mainly in the ones related to those “elective” or “clubs of interest” disciplines, which are seen in a positive manner by them. However, the same does not occur in relation to rules, norms and other activities in the institution, in which decisions still remain restricted to adults, since, in their narratives, the students report that they are only notified of the decisions taken by the teaching staff, coordination and principal of the school. In addition, they bring to their narratives that they feel incapable of thinking and constructing rules collectively, which denotes how much the young are disqualified by adults as thinking individuals, evidenced, moreover, in the absence of conditions and channels so that they have voice and qualified participation in the educational institution.

KEYWORDS: Youth, Right to voice and participation at school, the young as political individuals.

11 CRIANÇAS E JOVENS COMO SUJEITOS DE DIREITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Reconheçamos que, nos avanços da gestão democrática, a presença e voz dos alunos muito pouco avançou (ARROYO, 2007, p. 42).

Afirmar que crianças, adolescentes ou jovens são cidadãos é um discurso frequentemente proclamado, porém, a efetivação da cidadania daqueles com menos de 18 anos ainda encontra uma série de dificuldades. Dentre outras razões, isso decorre do difícil reconhecimento desses indivíduos enquanto sujeitos de direitos, do pouco acesso ao poder na sociedade, assim como das representações construídas historicamente que os associam à irresponsabilidade, irracionalidade, incapacidade e imaturidade.

Muito embora o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) tenha proclamado, pela primeira vez, os direitos-liberdade (RENAUT, 2002) consubstanciados nos direitos de “[...] ter liberdade de opinião, de expressão, de pensamento, de informação, de associação, de religião, de objecção de consciência, de reunião e, inclusivamente, de respeito pela vida privada” (MONTEIRO, 2006, p. 149), a representação da criança e do adolescente como objetos somente de proteção parece ainda prevalecer com muita força no Brasil.

A Convenção configura um documento importantíssimo por trazer novas representações de infância e adolescência; por ultrapassar a perspectiva protecionista que prevaleceu nas Declarações dos Direitos da Criança de 1924 e 1959; e por ter sido fonte direta de inspiração na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), entretanto, foi negligenciada no debate em contexto nacional, seja na academia em geral, seja na mídia escrita, inclusive quanto à tensão instaurada pela outorga simultânea

de direitos de liberdade/participação e os de proteção (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Uma das consequências desse cenário é que, no Brasil, pouco se tem debatido sobre de que maneira e em que medida as crianças e jovens participam ou poderiam participar da política e das decisões que os afetam, inclusive no que diz respeito a sua educação escolar, assim como sobre os direitos de participação e expressão nesse contexto.

Neste texto, são trazidas narrativas de jovens do Ensino Médio sobre as suas experiências e percepções de como os direitos de participação e expressão são vivenciados na escola. É importante ressaltar a recente reforma do ensino médio, de iniciativa do governo federal, por meio da Lei nº 13.415/2017, cuja proposta se pauta na indução à formação técnica, no fomento à Escola em Tempo Integral e no estímulo do “protagonismo juvenil”, e que está sendo implementada em algumas escolas do Estado do Mato Grosso sem que os jovens fossem ouvidos.

O aporte teórico dos Estudos Sociais da Infância deu sustentação à pesquisa (MARQUES, 2018). Esse campo vem se utilizando da nomenclatura infância tal qual a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que designa criança todo sujeito até os 18 anos de idade e compreende as crianças e jovens como atores sociais, pertencentes a uma categoria social subordinada que sofre impactos ante uma estrutura social marcada por desigualdades etárias, raciais, de gênero e classe (SIROTA, 2001; QVORTRUP, 2011; PINTO, 1997; SOARES, 1997).

Lourdes Muñoz (2006) destaca um novo interesse da sociedade pelo bem-estar das crianças em decorrência do aprofundamento dos seus direitos, mas, também aponta, enquanto fator de transformação na maneira de se conceber essa categoria social, a existência de uma inquietude dos adultos em relação aos comportamentos das crianças e adolescentes.

Partimos da consideração de que crianças e adolescentes ocupam uma posição subordinada na sociedade ocidental contemporânea que decorre, entre outras razões, do modo como os adultos se relacionam com essas categorias etárias e das representações sobre elas construídas. A falta de poder e voz de crianças e adolescentes é pouco problematizada, o que contribuiu para que a participação nos assuntos de seu interesse não seja incentivada, nem mesmo considerada. Particularmente no contexto brasileiro, é preciso avançar no sentido de que reconhecer a cidadania de crianças e adolescentes implica em assegurar-lhes voz e participação e considerar seriamente suas expressões. Tal posição em nada se equipara com uma postura permissiva diante deles, mas em compromisso com um processo de construção da responsabilidade, conforme Janusz Korczak já salientava no início do século passado:

[...] o principal e mais indiscutível dos direitos da criança é o que lhe permite exprimir livremente as suas ideias e tomar parte ativa no debate sobre a apreciação de sua conduta e punição. Quando o respeito e a confiança que lhe devemos forem uma realidade, quando ela própria se tornar confiante,

grande número de enigmas e de erros desaparecerão (KORCZAK, 1997, p. 46).

Consideramos a academia um ator privilegiado para provocar mudanças na sociedade, entretanto, conforme sugeriu Dias (2015) em sua investigação sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (DCA) em artigos acadêmicos de educação, ainda tem sido bastante incipiente o debate sobre os DCAs dentro dessa área do conhecimento.

Podemos inferir que tem sido escassa a contribuição da Educação para o debate acerca da temática dos Direitos da Criança e do Adolescente (DCA) [... pois] a produção acadêmica brasileira no campo da Educação pouco se preocupou em debater sobre marcos legais que priorizavam os direitos da criança [...]. É possível perceber no *corpus* analisado que ainda há uma tendência de naturalização da concepção segundo a qual os adultos ocupam na sociedade uma posição hierarquicamente superior à das crianças. [...] e] a Educação como um campo que ainda resiste às modificações ou que pelo menos vem promovendo mudanças de forma muito lenta e sem acompanhar as transformações ocorridas nas representações sobre a infância a partir dos novos paradigmas de crianças como sujeitos de direitos. [...] O campo da Educação ao abordar os DCA foca em temáticas e sujeitos associados à “situação de risco”, ao “desvio” e à violência, ou seja, para os sujeitos que outrora se encontravam em “situação irregular”, e do ponto de vista quase que exclusivo da proteção. [...] O campo da Educação ainda está distante de promover um debate crítico sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (DIAS, 2015, p. 98-100, grifos no original).

A escassez do debate pela academia contribui para a produção e reprodução de interpretações equivocadas da legislação, “levando ao risco da academia reproduzir o senso comum ou os discursos midiáticos, quando é seu papel institucional promover as reflexões mais aprofundadas e produzir discursos mais críticos” (DIAS, 2015, p. 100).

Qvortrup (2010) vem debatendo o quanto o modo protetor ao qual crianças e adolescentes vêm sendo submetidos nos últimos dois séculos tem como consequência o afastamento dos adultos e dos assuntos considerados sérios, especialmente a economia e a política, o que sustenta uma posição adultocêntrica nas relações adulto-crianças/jovens. Tal adultocentrismo pode ser identificado também nas teorias do desenvolvimento humano que concebem a criança como um ser inacabado, incompleto ou não totalmente humano (JENKS, 2002; ROSEMBERG, 1976).

Ainda, a tendência em enxergar as crianças e adolescentes como meros reprodutores passivos, desconsiderando o seu caráter inventivo e criador impacta, conseqüentemente, na maneira como são requisitados a participar das questões que as afetam, assim como aos demais membros da sociedade (QVORTRUP, 2011).

21 INVESTIGANDO “COM” CRIANÇAS E JOVENS

Partimos de pressupostos teóricos e metodológicos que consideram os sujeitos pesquisados coparticipantes do processo, protagonistas e atores sociais capazes de promover transformações em suas comunidades. Até pouco tempo, grande parte das informações e do conhecimento sobre crianças e jovens não era gerado a partir de suas próprias falas, devido sobretudo à falta de confiança em sua capacidade de participar de processos de pesquisas (MUÑOZ, 2006).

Considerando que crianças e jovens são parte de um grupo subordinado que possui consideravelmente menos poder de reivindicação e participação, inclusive nas decisões que lhes impactam diretamente, no processo de investigação, buscou-se repensar questões relacionadas à neutralidade, controle e relação de simetria/assimetria entre pesquisador (a)/pesquisados(as).

Corroboramos com o entendimento de Castro (2008) de que essa metodologia pode ser considerada um paradigma de pesquisa em que o pesquisador, ao investigar, não deixa também de intervir, não sendo possível, portanto, conceber uma “extemporaneidade” do pesquisador em relação ao ato de pesquisar.

Em um contexto específico de pesquisa com crianças, ou no nosso caso, jovens, as posições ocupadas pelo pesquisador e pelos pesquisados também se configuram em uma questão a ser problematizada. Essa relação assimétrica, em um contexto de desigualdade estrutural, reflete o que Castro (2008, p. 30) chama de “teia de determinações antagônicas”: ao mesmo tempo em que se busca alterar a posição de subordinação dos pesquisados, sabe-se, de antemão, que ela não pode ser totalmente erradicada, tornando-se, assim, um aspecto para análise.

Para Leny Sato (2008, p. 175), “formular perguntas e convidar à reflexão são formas de intervenção”. Analisando o estudo de Michel Thiollent sobre o “Questionário de 1880” elaborado por Marx para que operários da França falassem sobre as suas condições de trabalho, a autora destaca que

[...] as perguntas formuladas [...] pode não reduzir o respondente à posição de sujeito *social*, mas convidá-lo a ser um sujeito *cognoscente*, que, após defrontar-se com tais perguntas e com as respostas obtidas, modifica-se como sujeito social que pode intervir na realidade. [...] Nesse contexto, a intervenção dá-se por proporcionar, aos sujeitos que se vêem interpelados pelo questionário, a possibilidade de ler a realidade que vivem a partir de parâmetros que, eventualmente, sequer tivessem cogitado (SATO, 2008, p. 176, grifos da autora).

Nesse sentido, considera-se que a proposta desenvolvida vai além da busca por informações e dados que os jovens possuem, de maneira à unicamente conhecer determinada realidade, mas, também, procura promover reflexão e transformações sobre ela.

A partir desse contexto, assumindo as crianças e jovens como informantes qualificados, adotou-se a metodologia participativa da pesquisa-intervenção, utilizando-se de entrevistas com seis estudantes (3 meninas e 3 meninos) do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública de tempo integral no município de Rondonópolis-MT, com idades entre 15 e 16 anos.

A técnica de entrevista foi escolhida por considerarmos um instrumento adequado diante da complexidade das questões que buscamos tratar e da amplitude de aspectos envolvidos. Um roteiro de questões foi previamente elaborado, de maneira a nortear o diálogo, sem ser tomado, obviamente, de maneira rígida ou estanque, buscando discutir de forma ampla as experiências vividas pelos jovens na escola e as suas percepções sobre esse contexto.

3 I “TEM GENTE QUE NÃO LEVA MUITO A SÉRIO A OPINIÃO DOS JOVENS”

Uma das principais temáticas discutidas nas entrevistas realizadas com os jovens estava relacionada com a participação dos estudantes na instituição escolar, tendo em vista a proposta difundida no discurso reformista do Ensino Médio em fomentar o “protagonismo juvenil”.

As narrativas indicaram que os jovens percebem sua participação em poucas atividades de ensino-aprendizagem, quase estritamente relacionadas às disciplinas “eletivas” e aos “clubes de interesse”, que compõem o currículo do Novo Ensino Médio Integral. Mesmo essa pequena participação, é vista com entusiasmo por eles.

A gente sempre participa também [referência à organização das atividades] (R., 16M).

[...] as atividades ficaram melhores com os alunos participando também (CDM, 16M).

Em relação às regras e normas da instituição, ficou evidenciado, porém, que as decisões permanecem restritas aos adultos, já que, em suas narrativas, os jovens relatam que são apenas comunicados das decisões tomadas pelo corpo docente, coordenação e diretoria da escola, sem que lhes seja requisitada participação nesses processos.

Acho que eles não escutam muito a nossa opinião. [...] Não. Que eu saiba não. [...] Tem gente que não leva muito a sério a opinião dos jovens (I., 15F).

Só informou a gente, falou “agora o almoço vai ser reduzido e os intervalos de lanche também” (C., 16F).

Um elemento significativo nessas narrativas está relacionado à percepção dos jovens quanto à sua capacidade para a participação na elaboração das normas e regras da instituição. Apesar de afirmarem a importância de os alunos participarem nesses

processos, quando indagados como seria se pudessem fazê-lo, denotam que não se percebem competentes para isso.

[...] Acho que se a gente participasse mais tudo na escola seria melhor [...] Porque eu não sei pensar muito bem em regras, sabe. Tipo, ah, se fosse pra mim criar uma regra assim do nada, eu não conseguiria (I., 15F).

[...] se fosse a gente, os alunos que criassem as regras, quase não ia ter regra (R., 16M).

A gente ia acabar criando essas regras que meio que já existem né, mas a gente não segue (C., 16F).

Assim, os estudantes se veem como incompetentes para debater e construir regras próprias e participar das decisões em relação às normas e convívio na instituição. Essa percepção pode estar ligada ao fato de que participar de processos como estes na escola ou em outros espaços é uma possibilidade bastante inusitada para eles, nunca antes experienciada e menos ainda cogitada, contribuindo, nessa situação, para a legitimação de relações adultocêntricas.

Nesse sentido, Alain Renaut (2002) indaga:

[...] numa sociedade dos iguais, como limitar suficientemente o acesso da criança à igualdade para preservar as condições de possibilidade de uma relação educativa, sem que esta limitação induza, apesar disso, uma regressão em direção à concepção da autoridade parental e do poder escolar que não seriam compatíveis com os valores da igualdade e da liberdade? Sem dúvida é esta, precisamente, a complexidade inerente a esta 'dosagem' que melhor justifica que se possa apreender, nesta situação, os termos de uma nova crise da educação [...] (RENAUT, 2002, p. 281, grifos do autor).

Arroyo (2007) destaca que padrões e comportamentos são aprendidos através do exercício da liberdade e, nesse contexto, aponta para a limitação desse exercício para crianças e jovens no ambiente escolar. O autor adverte:

[...] Seria ingênuo e autoritário assegurar que criança não tem capacidade para julgar o que é verdadeiro e correto e que a mídia e nós docentes possuímos essa capacidade. Exatamente essa lógica da certeza e da autoridade está sendo contestada [...] Contestação que pode ter um significado especial nestes tempos em que os grandes sistemas de valores e de pensamento estão em crise (ARROYO, 2007, p. 164).

Nesse sentido, é premente que essa discussão alcance a comunidade escolar como um todo, ou seja, o corpo docente e a gestão da instituição, mas também os próprios jovens, de maneira que possam refletir sobre o exercício de seus direitos de participação, liberdade e respeito no contexto escolar.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ainda é incipiente a consideração dos jovens como atores sociais relevantes nos diversos ambientes em que estão inseridos. A escola, ainda que de maneira não arbitrária, pode funcionar como campo reprodutor das relações de dominação e poder existentes na sociedade, o que indica a necessidade constante de debater a consideração do conjunto de direitos garantidos a essa categoria etária, inclusive os de participação, expressão, respeito e liberdade.

Nesse sentido, é necessário atentar-se para o significado de tomar esses sujeitos enquanto atores sociais e o que isso deve representar para a comunidade escolar:

O respeito pelo estatuto da criança enquanto actor social, não diminui as responsabilidades do adulto. Coloca novas responsabilidades na comunidade adulta, para que estruture o ambiente da criança, guie o seu comportamento e permita a sua participação social de formas consistentes com a sua compreensão, interesses e modos de comunicação (WOODHEAD; FAULKNER, 2005, p. 23).

A consideração de crianças e jovens enquanto sujeitos de direitos nos espaços educativos somente deixará de ser algo quimérico quando canais forem abertos para que os jovens ajam como sujeitos políticos (QVORTRUP, 2010).

A escola, pela importância que possui na vida dos jovens e por sua relevância no contexto social, pode desenvolver mecanismos e metodologias que contemplem a escuta e uma maior e efetiva participação dos alunos nos processos de decisão e na construção de regras, contribuindo, inclusive, para que, ao sentirem-se corresponsáveis, encontrem neles maior sentido.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei 13.415**. Lei Federal 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

CASTRO, Lúcia. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 21-42, 2008.

DIAS, Livia Ferreira. **Os direitos da criança e do adolescente em artigos acadêmicos de educação**. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, sociedade e culturas**, v. 17, p. 185-216, 2002.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARIANO, Carmem L. S. **Direitos da criança e do adolescente: marcos legais e mídia**. 2010. 267f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARQUES, Danielle. **Direitos de jovens na escola de tempo integral: tensões e perspectivas em narrativas de estudantes de Ensino Médio**. Rondonópolis, 2018. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.

MONTEIRO, Lígia. **Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos**. 2006. 370f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Portugal, Minho, 2006.

MUÑOZ, Lourdes G. La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, vol. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**, 1989.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Jacinto (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 33- 79.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 40, n. 141, p. 777-792, set/dez 2010.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, 2011.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças: a era da criança cidadão**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Revista Ciência e Cultura** (Separata), vol. 28(12). Educação como uma forma de colonialismo. Simpósio 28ª Reunião da SBPC, Brasília, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem L. S. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010.

SATO, Leny. Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 171-178, 2008.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, março, 2001.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Jacinto (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 75-111.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, Objectos ou Participantes? Dilemas da Investigação Psicológica com Crianças. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 1-28, 2005.

SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Data de aceite: 01/10/2020

Eva Batista dos Santos Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso
(UNEMAT) PPGEdU/ UNEMAT.
NEGRA/UNEMAT
Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa
e Temas da Educação Básica e Superior
(GRAFITE).

Gleici Simone Faneli do Nascimento

Universidade do estado de Mato Grosso
(UNEMAT) PPGEdU/UNEMAT
Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero,
Raça e Alteridade (NEGRA/UNEMAT)

Paulo Alberto dos Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato Grosso.
PPGEdU/UNEMAT.
Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero,
Raça e Alteridade (NEGRA).
Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa
e Temas da Educação Básica e Superior
(GRAFITE).
Sub 5 – Acesso e Permanência (OBEDUC/
CAPES/UERJ)

RESUMO: Esse artigo foi elaborado na disciplina Tópico Especial: Pedagogia Universitária, Docência e Práticas Pedagógicas, elementos para discussão e análise¹ do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdU/UNEMAT). Trata-se de um estudo bibliográfico que teve

como objetivo discutir aspectos da formação docente universitária tendo como base o trabalho docente na universidade e as contribuições da Pedagogia Universitária para a temática da docência no ensino superior. Assim, consideramos que os saberes para o exercício da docência na universidade, exige do professor o compartilhamento de ideias, ações e reflexões num espaço onde os docentes, possam refletir sua prática no coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Docência universitária, Trabalho Docente.

KNOWLEDGE NEEDED FOR TEACHING PRACTICE AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT: This article was prepared in the discipline Special Topic: University Pedagogy, Teaching and Pedagogical Practices, elements for discussion and analysis of the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso (PPGEdU / UNEMAT). This is a bibliographic study that aimed to discuss aspects of university teacher education based on teaching work at the university and the contributions of University Pedagogy to the theme of teaching in higher education. Thus, we consider that the knowledge for teaching at the university requires the teacher to share ideas, actions and reflections in a space where teachers can reflect their practice in the collective.

KEYWORDS: Teacher training, University teaching, Teaching Work.

1. Disciplina ministrada pela Prof. Dr^a Lóriége Pessoa Bitencourt

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo abordamos estudos relativos à Pedagogia Universitária e à aprendizagem docente que nos remetam à compreensão que o ensino na universidade é uma prática que exige do professor uma atitude criadora, reflexiva e crítica. Nessa perspectiva, os saberes docentes têm revelado a sua importância nas disciplinas, currículo, profissão, na experiência e na produção do próprio saber-fazer docente. Ao longo da história da educação no ensino superior, muitos caminhos foram percorridos, as inovações, no processo de ensinar, tornaram-se necessidades que cada vez mais se fortalecem no conjunto de situações impostas pelas exigências sociais. Conforme Freire (1996), o desafio é refletir sobre a importância de resignificar a docência no ensino superior, partindo de um novo paradigma de ciência que se apresenta na pós-modernidade, em que as qualidades ou virtudes são construídas no esforço que se impõe para diminuir a distância entre o que é dito e o que é feito, ou seja, da teoria / prática.

De acordo com Freire (1996, p. 28), “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo”. Neste sentido, o presente artigo utilizou-se de fontes bibliográficas para a discussão e reflexões sobre os saberes necessários aos docentes do ensino superior para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que oportunize a construção crítica do conhecimento pelos acadêmicos, futuros profissionais que irão atuar na Educação Básica

2 | CARACTERÍSTICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Estudos sobre a ação pedagógica têm se ampliado muito nas últimas décadas. Tais avanços são relevantes e geram contribuições para a sociedade, em especial, para o processo ensino-aprendizagem. As novas realidades e, também, as reformas de ensino têm levantado grandes discussões quanto ao rumo da formação do professor e às dimensões dessa no seu aspecto técnico-científico, pedagógico, político e humano.

Essas discussões justificam a necessidade constante de debates, estudos e pesquisas sobre a formação que vem sendo oferecidas aos professores e como ela é materializada na realidade da sala de aula, nas práticas desses profissionais da educação. Essas polêmicas discussões têm apontado para um importante aspecto, que é a necessidade da reflexão sobre o saber e fazer da ação pedagógica do professor.

Historicamente, a formação oferecida, na maioria das vezes, valorizava o acúmulo de conhecimentos, a realização de cursos, o oferecimento de dicas de planejamento, entre outros, para que assim, o professor administre melhor as dificuldades enfrentadas na sala de aula. Freire (1996, p. 12) destaca que invariavelmente, “os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria”, não atentando para a importância de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas docentes realizadas e fundamentadas nos aspectos teóricos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê a formação para a docência no ensino superior por programas *Stricto Sensu*, de mestrado e doutorado, como menciona Veiga (2006). No entanto, estes programas visam a formação de pesquisadores em campos específicos de conhecimentos com pouca preocupação com a formação pedagógica para a docência, acarretando na valorização de títulos, pesquisas realizadas e publicações científicas sem considerar a qualidade de ensino oferecido posteriormente.

Como consequência, é recorrente que ao ingressar na docência da Educação Superior, o professor sem formação pedagógica tenha dificuldades no manejo do ensino. Como afirma Zabalza (2004, p. 48) no “ensino universitário a maior parte dos professores tornou-se professor sem qualquer formação específica para ser docente, apoiando-se, para este fazer, apenas na sua experiência de aluno e na experiência que a prática lhe vai fornecendo”, situação que é evidenciada em vários estudos.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram se tornando mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Acrescentamos a essas funções as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que são realizadas pelos docentes.

O ensino superior constitui-se como um dos principais motores para o desenvolvimento econômico, social e político da sociedade, sendo ao mesmo tempo, depositário e criador de novos conhecimentos. Cabe à universidade como instituição, tratar o conhecimento/ciência, transformando-a em saber escolar, possibilitando a sua efetivação em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem institucional. (PIMENTA, ANASTASIOU 2005, p 26)

Dessa forma, a universidade é um local para a transformação da sociedade, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão, que se constituem nos principais alicerces para que a instituição possa desenvolver ações que valorizem o humano e justifiquem a necessidade do sujeito perceber-se como alguém responsável também por estar e participar no contexto social.

Zabalza *apud* Bitencourt. (2014, p.104) afirma que:

A Universidade é um cenário específico e especializado de formação que considera como “recurso” social e econômico indispensável; por outro lado para que seja eficiente deve ser entendida como um processo que não se limita aos anos de estudos na Universidade e sim como um processo contínuo ao longo da vida. Sendo assim, é fundamental que se altere o tempo e os limites das formações profissionais desenvolvidas na Universidade, e conseqüentemente, o trabalho do docente universitário, pois é necessário que este perceba o novo papel da formação inicial de um profissional.

Entretanto, sendo a universidade espaço de transformação da sociedade, é necessário que os docentes tenham uma concepção de conhecimento como construção, que incentivem a dúvida, valorizem o erro e trabalhem com base nele. A prática docente, muitas vezes, demonstra uma maior preocupação com o ensino e não com a aprendizagem. Para Zabalza (2004), assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis tais como, motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem que ficam fora do controle dos docentes. Bitencourt. (2014, p.102) defende a Pedagogia Universitária como:

[...] o conjunto de práticas específicas que tem por objetivo ensinar ou colaborar com o outro na aprendizagem ou na construção do conhecimento, de forma a educar o outro sujeito, se educando a si mesmo no processo. Assim, considero nesse conjunto de práticas para ensinar os sujeitos que dela fazem parte, não sendo destinado diretamente o ensino ao professor e a aprendizagem aos alunos pois acredito a partir de Freire que no processo de ensino o professor, ensinar, aprende com seus alunos

Podemos entender que não se constitui professor individualmente, pois, necessita ser referendada na e pela relação e convivência com o outro, isto é, na coletividade e realidade objetiva, constrói uma ideia social de ser professor. Freire (1996, p.25), afirma “que não existe docência sem deiscência [...], pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”.

Complementando e propondo a configuração de uma nova profissionalidade docente, Nóvoa (1995, p.24), defende que a formação tenha “como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”, marcada pela troca de experiência, partilha de saberes capazes de constituir redes coletivas de trabalho e uma nova cultura profissional.

Para Tardif (2002), os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa; essas múltiplas articulações, entre prática docente e os saberes, fazem dos professores um grupo social de profissionais, cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes.

Que para Zabalza *apud* Vasconcellos e Oliveira (2011, p.239):

É uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim que se ajustem melhor condições em que será realizado o trabalho, etc.

Neste sentido, os principais motivos da prática docente na universidade seria o exercício do pensar, buscar soluções para novos problemas, articular teoria e prática, aproximando o conteúdo ensinado às necessidades dos alunos. Assim, compreende-

se que não basta ao professor o “domínio de conteúdo e a capacidade em transmiti-lo”, é necessária a postura de reflexão sobre suas práticas, sobre a relação que estabelece com seus alunos e, principalmente, sobre a formação que está possibilitando. Reflexões estas, que são possibilitadas quando há a preocupação com os aspectos pedagógicos da docência.

De acordo com Bitencourt (2014), a pedagogia são todas as ações dos sujeitos que fazem parte do processo ensino aprendizagem e que são utilizados para a formação do próprio sujeitos e de outros na interação entre outros indivíduos. Para Cordeiro (2006, p.83):

Parece consensual a ideia da docência como sendo atividade “composta, plural flexível e reflexiva” que se constrói na interação entre pares nos cursos formação e na instituição que trabalha o professor, e também na relação com os alunos. A cultura docente é formada de muitos saberes que o professor constrói ao longo da sua formação e que mobiliza na prática pedagógica.

Nesse sentido, Paulo Freire lembra que “a reflexão crítica se torna uma exigência da relação teoria e prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (1996, p. 22). É nesse sentido que se ressalta a importância de aprofundar estudos que investiguem a ação pedagógica, contribuindo se possível, com saberes que possam ser praticados pelo professor na vivência das salas de aula. É fundamental, também, compreender a importância da ação pedagógica em sua relação com o contexto histórico, social e cultural em que se realiza esta prática.

Schön (1995, p. 26) aponta o conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação dos professores e alunos em formação e, para avançar, propõe a formação do professor como prático reflexivo, buscando a superação da relação mecânica entre conhecimento técnico e a prática da sala de aula. Aponta o modelo do ensino das artes, que considera o aprender, fazendo a prática. Os alunos que começam passam pelo experimento, pelo erro, pela consciência do erro e pelo trabalho de refazer seu percurso. Nesse modelo de formação, o futuro professor tem oportunidade de refletir sobre os problemas de sua atuação, estabelecendo um diálogo com a situação complexa.

Como afirma a Catani *apud* Milanesi (2008, p.16):

Entende -se como formação um processo que atravessa toda a vida dos sujeitos. Por muito tempo, a formação de professores foi entendida como inculcação de um conjunto de conhecimentos produzidos de forma alheia ao professor. A própria autora afirma que as concepções sobre as práticas docentes não são formadas a partir das teorias pedagógicas, mas sim já fazem parte da história de cada um, ou seja, antecedem até mesmo a entrada do sujeito na escola prolongando-se durante a sua vida escolar.

A importância de relacionar a formação e a experiência dos profissionais envolvidos com educação está, como afirma Gatti (2011, p 28), nos ideais, valores e concepções que alteram a prática pedagógica, principalmente do professor, que passa a ser seu referencial

de atitudes. A relação entre teoria e prática acontecem neste momento em que o professor comunica-se entre os atores do processo educativo. Assim, a educação, de acordo com Freire (1981), é uma rede de interações sociais e humanas.

Vemos, assim, que se passaram anos e a lição do mestre Freire (1981, p.87) continua a nos inspirar: “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Para Freire, é a educação, não definida nos limites da escola, que dá conta do universo da vida.

Pensando-se nos saberes necessários a prática docente na universidade, para que os professores desenvolvam melhor seu próprio conhecimento se faz necessário oportunizar o diálogo entre universidade e a Educação Básica, compreendemos que a formação inicial docente envolve aspectos pedagógicos, além da formação científica, que contribuam com um ensino intencionado e ações reflexivas, referentes à profissionalização docente e boa condução frente aos problemas e questões do cotidiano da universidade e é interessante pensar espaços de discussão promovidos pelas instituições como forma de suporte e incentivo à valorização da carreira docente. Nas palavras de Bitencourt (2014, p.18)

Quanto a Pedagogia Universitária salientamos que deverá estar no centro do debate institucional, sendo este um dos possíveis caminhos visualizados [...], ou seja, é necessário iniciar esta discussão intrinsecamente, fazendo com que a Pedagogia Universitária seja reconhecida institucionalmente como um dos pilares para o desenvolvimento da instituição e como uma discussão permanente, que adentre todos os espaços acadêmicos que as estruturam. Para isso é imprescindível que a IES reconheça a Pedagogia Universitária como uma política institucional a qual perpassa as práticas docentes, independente do local onde atuam, ou das ações de ensino, pesquisa e extensão. Assim essa discussão deve nortear a elaboração e avaliação permanente do Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional. Este por sua vez, deve agregar aos princípios pedagógicos que visualiza como fundamentais para o desenvolvimento de ações que lhe asseguram o *status* de Universidade, refletindo sobre a sua arquitetura curricular e formativa, com todos os cursos de graduação e pós-graduação, avaliados periodicamente a partir da comunidade interna e externa a Universidade; interrelacionando o quadro docente, as condições estruturais e financeiras para identificar as potencialidade.

Assim, compreendemos com a autora que a Universidade deve proporcionar aos seus docentes um espaço de troca de experiências entre eles, proporcionando nestas trocas que o professor possa refletir e discutir a prática docente, pois a concepção de formação do professor representa a ideia de movimento, num continuum.

Segundo Nóvoa (1995, p. 18) o desenvolvimento profissional pressupõe que a formação docente inicia na sua formação como pessoa, como indivíduo, que permanece como um processo que se dá no decorrer de toda a sua carreira. A ideia de desenvolvimento profissional abrange um sentido mais amplo de formação pois, incluindo cursos e

congressos, também admite a participação do professor em atividades como projetos, grupos de estudos, trocas de experiências, leituras, participações na sociedade, inserções culturais e sociais do professor e suas reflexões que podem estar restritas ou não ao âmbito da escola ou do ensino superior.

Acreditamos que a educação só pode atingir um bom nível de qualidade quando ela permite ao ser humano compreender-se como pessoa capaz de agir com autonomia frente aos desafios enfrentados ao longo da vida e, no caso da formação de professores, quando ela permite construir novas possibilidades para alcançar sucesso perante a diversidade com a qual o profissional atua. Mas, para isso é primordial que as políticas públicas tenham em suas bases, como objeto principal o incentivo à articulação entre a universidade e escola/programas de pós -graduação e a Educação Básica.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre os saberes necessários aos docentes de ensino superior nunca será um tema esgotado, principalmente ao se considerar que a universidade encontra-se em constante processo de ampliação, sem perder de vista a sua responsabilidade social e educacional.

No que se refere a prática pedagógica do docente no ensino superior, os desafios são evidentes, pois tratar desse campo do saber não é uma tarefa tão simples, requer, entre outras intenções, a preocupação em poder contribuir com os avanços científicos, através de práticas reflexivas e emancipatórias. Dotar os professores de perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente é possibilitar uma mediação entre os significados dos saberes da docência no mundo atual e aqueles contextos nos quais foram produzidos. Compreendemos que o professor formador ao refletir a Pedagogia Universitária, na troca de experiências num processo colaborativo, esse docente promove o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que oportunize a construção crítica do conhecimento pelos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, L. P. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre a educação matemática**: quando três gerações de educadoras se encontram. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS), Porto Alegre,2014

CORDEIRO, Telma Santa Clara. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações e interações, influências e referências, um ninho tecido com muitos fios**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco CE,2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa .São Paulo: Paz e Terra.1996.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

GARCIA, Walter E. (Org.). Bernardete A. Gatti: **Educadora e Pesquisadora: Textos selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção perfis da Educação; 4).

MILANESI, I. et. al. **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente**. Cáceres MT: UNEMAT Editora, 2008.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. et al. Os Professores e a sua Formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____ **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. et al. Os Professores e a sua Formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 87-98

ZABALZA, Miguel. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**; Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004

CAPÍTULO 20

SABERES E PODERES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO EMPODERAMENTO SOCIAL NA UEPB/GUARABIRA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Luciana Silva do Nascimento

UEPB – Guarabira (PB)

<http://lattes.cnpq.br/5267970176180715>

Estevam Dedalus P. de Aguiar Mendes

UEPB – Guarabira (PB)

<http://lattes.cnpq.br/8529826488524809>

João Matias de Oliveira Neto

UEPB – Guarabira (PB)

<http://lattes.cnpq.br/2617246427546532>

RESUMO: O artigo discorre sobre o projeto de extensão denominado **SABERES E PODERES** – a formação de professores e o empoderamento social no curso de Pedagogia da UEPB/Guarabira. Atividade extensionista desenvolvida durante o ano de 2019, com continuidade para 2020. No projeto atual ampliou-se o enfoque para incluir a formação do educando da UEPB, futuros professores das licenciaturas. O projeto aplicou uma metodologia pautada no conceito de Ecologia de Saberes e pretende avançar no sentido de uma adesão ao enunciado das Universidades Populares dos Movimentos Sociais (UPMs), oriundas da conceituação formulada por Boaventura de Sousa Santos.

PALAVRAS-CHAVE: Ecologia de Saberes, Universidade, Empoderamento, Formação de Professores.

KNOWLEDGEMENT AND POWERS: TEACHER TRAINING AND THE CONSTRUCTION OF SOCIAL EMPOWERMENT IN UEPB / GUARABIRA

ABSTRACT: The article explains the extension project called “knowledge and powers - teacher training and social empowerment in the Pedagogy course at UEPB / Guarabira”. This extension activity was developed during the year of 2019 and 2020. In this project, the focus was expanded to include the training of UEPB students, future teachers in undergraduate courses and schools. The project applied a methodology based on the concept of Ecology of Knowledge and intends to move towards adhering to the statement of the Popular Universities of Social Movements (UPMs), from the concept formulated by Boaventura de Sousa Santos.

KEYWORDS: Ecology of Knowledge, University, Empowerment, Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Em sua primeira edição, o projeto **SABERES E PODERES** - A formação de professores e a construção do empoderamento social no curso de Pedagogia da UEPB/Guarabira, foi uma atividade de extensão de oitenta horas (80), que se configurou numa proposta de simpósios temáticos, em que foram realizadas palestras, minicursos, oficinas e debates sobre o tema central em exposição, objetivando o enriquecimento cultural, a

ampliação da formação dos pedagogos(as) e demais estudantes das licenciaturas a fim de estabelecer com os participantes a partir de uma proposta dialógica a produção do conhecimento e a troca de saberes tendo como fundamentação a Ecologia de Saberes desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos da Universidade de Coimbra (PT), dentro da área das Ciências Humanas e Sociais.

O projeto foi e continuará sendo desenvolvido nas instalações do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (Campus III, Guarabira). Porém, também foi possível contar ao longo do ano com outras instituições com as quais foram estabelecidas parcerias, a exemplo da UFPB, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), que através do envolvimento dos seus profissionais, atuaram como colaboradores. As atividades, em geral, são destinadas a estudantes e servidores do Centro de Humanidades, bem como a estudantes e profissionais de outras instituições de ensino de Guarabira e da microrregião e a sociedade de forma geral.

Foram desenvolvidos ao longo dos semestres dois simpósios temáticos, que contaram com a participação de um público em torno de 300 pessoas. **O Simpósio ANIMA** (animais, meio-ambiente e alimentação saudável), que envolveu a discussão sobre filosofia, práticas, metodologias e perspectivas nacionais e internacionais do temário envolveu:

a) Meio – ambiente, com enfoque no trato da sociedade contemporânea com os animais domésticos e selvagens;

b) Segurança alimentar, produção e consumo de alimentos orgânicos, movimento vegano e vegetariano.

O Simpósio: **Ecologia de Saberes** – conhecimentos tradicionais e práticas compartilhadas. Foi dado enfoque na filosofia, práticas, metodologias e perspectivas nacionais e internacionais na relação universidade e saberes tradicionais, envolvendo a perspectiva cultural do ocidente e do oriente, além das práticas de movimentos sociais populares, e as diversas expressões da organização popular e saberes da fé, epistemologias da religiosidade popular na cultura brasileira, que atuam contra a globalização neoliberal.

Tendo em vista esse ter sido o primeiro ano e o primeiro projeto que versou sobre as temáticas desenvolvidas no campus III, tendo como pano de fundo o meio ambiente e o direito dos animais, problemática suscitada a partir do abandono de animais no campus universitário e a relação entre humanos cães e gatos. Toda a programação também pretendia qualificar esse debate e sensibilizar as pessoas no sentido de uma maior mobilização em busca de soluções que contemplem dentro de uma ética universalista animais humanos e não-humanos.

Tendo como objetivo, o aperfeiçoamento e ampliação do conhecimento científico, principalmente no Brasil, onde a universidade pública historicamente esteve à mercê de políticas governamentais limitadoras de sua atuação; todavia, ao mesmo tempo esta se apresenta como espaço de formação especializada com possibilidade para atuar como proponente em um projeto de país e, então, faz-se necessária a revisão crítica sobre sua

prática educativa e os saberes por ela produzidos no cotidiano acadêmico.

O curso de Pedagogia tem raízes históricas na formação dos professores no Brasil, contudo como enfatiza Moacir Gadotti, quase sempre estivemos a mercê de teorias e práticas importadas sob a ótica do dominante cultural (GADOTTI, 2006). O educador é, sem dúvida, um formador de opinião na sociedade brasileira, não por acaso alvo de perseguições nos regimes autoritários. O estudo e pesquisa reflexiva e crítica sobre a sua formação e sua atuação na sociedade, bem como, sobre os cursos de licenciatura que os formam, são sempre potenciais campos de pesquisa empírica, dada a sua contribuição e organicidade na educação brasileira.

A pesquisa acadêmica e a extensão universitária são a porta de entrada para o aperfeiçoamento de estudos/práticas acerca da formação na Pedagogia e nas demais áreas de formação em nível superior, mister se faz o investimento da graduação e da Pós-graduação em pesquisas, projetos e programas de extensão que traduzem uma necessidade veemente da sociedade, ou seja, a construção de saberes/poderes capazes, de fato, de empoderar as pessoas como sujeitos históricos transformadores do cotidiano utópico e não de práticas legitimadoras da desigualdade social. Nesse interim, a extensão universitária torna-se lócus onde a teoria e a prática devem se fundir e gerar novos saberes, novos conhecimentos e novas práticas cotidianas. É justamente para suprir esse hiato, observado no distanciamento entre a universidade brasileira e a sociedade, que o projeto de extensão se propõe a contribuir.

Destacamos, ainda, o fato do curso de Pedagogia da UEPB-Guarabira trazer na sua constituição uma particularidade na construção dos saberes em sala de aula, que se apresenta como uma simbiose entre os saberes urbanos e os saberes rurais, dada a realidade de seu público ser composta por pessoas advindas de variados municípios e variadas realidades, inclusive onde a própria cidade de Guarabira apresenta uma realidade *Rurbana* muito forte. As nuances dessa relação combinadas com as do conhecimento popular e científico serviram de base para o desenvolvimento do projeto extensionista.

O projeto de extensão toma como referência a proposta de autoaprendizagem coletiva e transformadora desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (2010, p.168-169) denominada, Universidade Popular dos Movimentos Sociais, as UPMS. Segundo o autor, o objetivo principal das UPMS é o de contribuir para aprofundar o interconhecimento no interior da globalização contra hegemônica mediante a criação de uma rede de interações orientadas para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade dos saberes e práticas protagonizadas pelos diferentes movimentos e organizações. Trata-se de criar no mundo do ativismo progressista uma consciência internacionalista de tipo-novo: inter-temática, intercultural, radicalmente democrática.

Com o intuito de se tornar uma célula dessa valiosa experiência desenvolvida na Universidade de Coimbra, no Centro de Estudos Sociais (CES), coordenado pelo professor Boaventura de Sousa Santos, nosso projeto de extensão visa dar início a uma experiência

semelhante, unificando a ação pedagógica extensionista da Universidade Estadual da Paraíba, em Guarabira, em conjunto com as diversas expressões e formas dos saberes populares, religiosos e artísticos, presentes na região do Brejo e Agreste paraibanos.

O projeto pretende, no futuro, firmar parcerias com as atividades já desenvolvidas no Brasil pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, colaborando de forma sistemática para a organização das Universidades Populares dos Movimentos Sociais (UPMS), e demais atividades afins desenvolvidas pelo destacado centro de investigação científica europeu.

2 | DISCUSSÃO TEÓRICA

A constituição de saberes no Brasil remonta ao nosso passado de nação indígena e vai além do ponto de vista das construções epistemológicas ao próprio *descobrimento* do país. Desde a chegada dos Portugueses e, mais adiante, dos jesuítas, a construção dos saberes assumiu a feição do dominador (colonizador) em detrimento dos saberes não legitimados socialmente.

A história da educação vai nos mostrar que ao longo de quatrocentos anos a educação escolar como direito, era privilégio de poucos. Contudo, a construção de saberes advindos da miscigenação racial, do *“sincretismo religioso”* e ideológico, que constitui na teoria sociológica o conceito da *brasilidade* é apontada como um elemento positivo e que garante a identidade do povo brasileiro. Dessa forma, a *brasilidade* se constituiu como o pensamento dominante sobre as análises e teorizações acadêmicas em relação à construção dos saberes e poderes no Brasil, pensamento seguido fielmente pelo senso comum dominante (SOUZA, 2009).

Na opinião de Souza (2009), isso se trata da construção de um ideário equivocado, tal pensamento conduziu a sociedade a uma defesa e propagação do personalismo e da meritocracia. Se somos uma sociedade culturalmente tão rica, fruto de tantas raças, culturas e simbologias, não ascende socialmente quem não quer ou então porque o Estado não lhe deu oportunidade de acesso. A responsabilidade do *“fracasso”* é sempre delegado ao indivíduo incompetente ou ao Estado ineficaz e corrupto. Se essa não é a *verdade*, se a nossa herança em riqueza cultural é um elemento positivo que garantiria aos brasileiros o *“sucesso”*, onde estão as bases reais do *“fracasso”* social?

Souza (2009) aponta a necessidade de refletirmos sobre a base e sobre conceitos e elementos que constituem a injustiça social na realidade brasileira observando, para isso, o papel assumido simbolicamente pelo mercado como o salvador da pátria e o Estado como o malfeitor, ou seja, a análise nos remete à construção histórica da ideologia do bem e do mal nas sociedades capitalistas liberais. Levando em consideração os vários significados de Liberalismo, Fernandes (Apud SOUSA, 2009) afirma que: “O liberalismo sempre foi no Brasil o ideário do mercado em expansão e das classes que ganham com essa expansão”.

Portanto, é visível em todo o século XX no Brasil uma polarização entre Estado e mercado, representando a dualidade entre o bem e o mal. O Estado *mal* representa o personalismo emotivo, subjetivo, folclórico onde se encontram os atributos da tradição corrupta brasileira e o mercado bem, por outro lado, é fiel representante do progresso, do modernismo e da ascensão social bem-sucedida.

Como caracterizar então a ascensão ou ruína social (sucesso ou fracasso) de um(a) brasileiro(a) pelo seu mérito pessoal? Pelo acesso à educação dado pelo Estado corrupto, que conseqüentemente lhe oferece uma educação de má qualidade? Ou pela sua condição de pertencer às classes socialmente dominantes, historicamente possuidoras de capital econômico e cultural? Na resposta a esses questionamentos o autor aponta que as desigualdades na sociedade brasileira vão para além do personalismo, da meritocracia e do mito da brasilidade.

Esse mesmo processo perpassou toda a construção do saber na América Latina. Segundo Lander (2005) é possível identificar duas dimensões que formam os saberes modernos, são elas:

A primeira refere-se às sucessivas separações e partições do mundo “real” que se dão historicamente na sociedade ocidental e as formas como se vai construindo o conhecimento sobre as bases desse processo de sucessivas separações. A segunda dimensão é a forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente *as relações coloniais, imperiais de poder* constitutivas do mundo moderno.

Para o autor, a relação entre essas dimensões estabelece a ação neutralizadora dos saberes modernos, fruto dos saberes dominantes versus subordinados com essas relações de poder. A realidade brasileira não escapa a essa discussão e nem à sua repercussão na construção do conhecimento, seja na academia, seja no meio popular.

A educação superior no Brasil teve início com a chegada da família real em 1808 para atender às necessidades da mesma e a seus súditos aqui instalados. Com o decorrer do tempo e da história, estruturou-se a chamada *educação dual* (ROMANELLI, s.d.), ou seja, uma educação para ricos e outra para os pobres. O curso de Pedagogia não foge a essa realidade, surgiu como bacharelado em 1939, podendo ser acrescido da formação em Didática e formar também como licenciatura, num esquema de três mais um. Ao longo das décadas e de variadas legislações, buscou-se construir sua identidade e firmar-se como referência na área da formação de professores e especialistas da educação. No caso específico da teoria em torno da Pedagogia destacam-se autores como Iria Brezinski, Selma Pimenta Garrido, Paulo Freire, José Carlos Libâneo etc.

Desde suas origens, o curso de Pedagogia coexiste com a dualidade entre o técnico e o pedagógico, sua identidade sempre esteve ao sabor da burocracia estatal e da legislação ordinária. Até os dias atuais, o debate em torno da identidade da Pedagogia e dos Pedagogos é salutar. Após a última LDB (1996), o panorama ficou ainda mais

confuso com as mudanças propostas pela lei, estabelecendo o curso como de formação de professores, ao mesmo tempo que não extinguiu o antigo curso normal de nível médio, também formador de professores e criou os Institutos de Educação Superior.

Temos então do ponto de vista legal e histórico todo um panorama que dificultou e dificulta a identidade e a expressividade dos pedagogos. Além disso, remetendo à discussão anteriormente apresentada, questiona-se que tipo de saberes a Pedagogia tem legitimado ao longo da sua jornada científico – acadêmica, os saberes resultantes da relação de poder colonial-imperial versus colonizados subalternos, ou difunde através das suas propostas formativas os saberes *enterrados* como diria Michel Foucault, como atuação reflexiva e pedagógica da realidade social que nos cerca.

O Curso de Pedagogia em Guarabira-PB existe há treze anos e veio a atender a necessidade de expansão do campus III da UEPB, bem como aos anseios e necessidades da própria população habitante da região do Brejo e Agreste Paraibano.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o curso tem como objetivo primeiro “Contribuir com a formação crítica de educadores/as enquanto sujeitos históricos, comprometidos com a construção e a transformação da prática educativa” (PPC,2016); E estabelece como perfil do profissional que almejamos alcançar no desenvolvimento do curso:

Sujeito participativo no processo de formação humana, agente formador de consciências para o respeito à diversidade, considerando as diferenças: de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, escolhas sexuais, entre outras (PPC, 2016, p.14).

Como podemos constatar a formação de um sujeito social ativo e consciente no processo da formação humana é o perfil almejado, contudo, diante do exposto, acrescido ainda das várias crises pelas quais vem passando a universidade pública brasileira (SANTOS, 2005) fazemos os seguintes questionamentos:

Será que a formação acadêmico-científica oferecida aos alunos (as) do curso de Pedagogia e demais licenciaturas da UEPB-Guarabira estão colaborando para o empoderamento dos alunos-educandos numa perspectiva popular? Se sim, que tipo de saberes são construídos, saberes transformadores e humanos ou legitimadores da ordem social? Ou será que os saberes populares adquiridos pelos próprios alunos (as) em suas histórias de vida, inseridas na cultura de seus municípios de origem, experiências comunitárias, formam mais do que os saberes acadêmicos adquiridos na universidade e no curso e influenciam e/ou determinam as características profissionais dos formandos? Na formação do(a) docente(a) é necessária a interlocução entre saberes múltiplos e plurais?

Onde encontramos essa produção de saberes que focalizam o “*SER*” e não o “*TER*” dentro da universidade que vive suas crises internas no cenário capitalista neoliberal? Ou encontramos tal produção de saberes em experiências que tem como teoria o saber popular e como prática a solidariedade? Essas experiências também são fonte de construção

desses saberes-poderes? E de que forma estão incluídas na formação dos futuros(as) professores(as)?

Como as licenciaturas da UEPB-Guarabira desenvolvem através de suas propostas curriculares e de suas práticas pedagógicas a construção de saberes acadêmicos pautados na formação do ser humano e não apenas na formação de profissionais qualificados para o mercado?

A resposta a esses questionamentos é o caminho que pretendemos seguir para desenvolver a tese de que a educação superior brasileira em sua grande maioria constrói conhecimento mantenedor da desigualdade social e para que haja uma mudança estrutural nas práticas formativas acadêmicas se faz necessária a abertura da universidade aos múltiplos saberes da sociedade e ao conhecimento popular, não como fonte de pesquisa apenas, mas como construtor da sapiência humana, tão válido quanto qualquer outro tipo de saber produzido pelos seres humanos. A esse projeto Boaventura de Sousa Santos (2010) nomeou de *Ecologia de Saberes*, um saber integrado e integrador de vários olhares, concepções e práticas diferenciadas da experiência humana.

Nas palavras de Mignolo Apud (LANDER, 2007, p.12),

(...) o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado o Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida.

Nesse sentido, onde estão os métodos para elaboração do conhecimento popular das mais variadas vertentes brasileiras? De que forma construímos o conhecimento científico nos cursos de formação de professores levando em consideração essa produção de saberes? É em busca de respostas a esses e outros questionamentos que a atividade da extensão proposta se baseia e está sendo desenvolvida.

3 | METODOLOGIA

Foram realizados dois Simpósios durante o ano letivo de 2019. O primeiro aconteceu entre os dias 08 e 09 de maio no Campus III da UEPB. O Simpósio ANIMA: animais, meio ambiente e alimentação saudável, recebeu a colaboração de pessoas da comunidade local, professores e estudantes da UEPB – e de outras instituições de ensino superior.

Numa perspectiva multidisciplinar, o Simpósio ANIMA promoveu através de minicursos, mesas redondas e palestras uma série de discussões sobre ética, direitos dos animais, meio ambiente, educação, segurança alimentar, produção e consumo de alimentos orgânicos também foram debatidos com base nas ideias de sustentabilidade e qualidade vida.

O debate sobre especismo justiça e igualdade, ocupou um espaço de destaque nesse evento. A igualdade é um conceito moral, não factual. Não pode ser encontrada

objetivamente no mundo. São inúmeras as diferenças entre os seres humanos, como a cor da pele, texturas de cabelos, formato dos rostos, dimensão dos corpos e aptidão para certas atividades. Variações de sexo e gênero. Costumes e crenças.

Tamanha diversidade deu margem para desigualdades. A criação de ideologias de superioridade e sistemas sociais injustos, historicamente, se apoiou na supervalorização arbitrária de elementos dessa diferença. Entre eles a escravidão, o patriarcalismo e o especismo.

Singer (2008) deixou claro como é logicamente insustentável que uma diferença factual seja suficiente para justificar que interesses de alguns sejam mais importantes do que o de outros, o que incluiria também os animais não-humanos: “o princípio da igualdade dos seres humanos não constitui uma descrição de uma suposta igualdade factual existente entre os humanos: trata-se de uma prescrição do modo como devemos tratar os seres humanos” (SINGER,2008 p.18).

A igualdade é valor imprescindível para a criação da responsabilidade moral. Uma espécie de “argamassa social”. É a partir dela e de valores correlatos que é gerado o sentimento de empatia e de comprometimento em relação aos demais seres humanos. Até mesmo na guerra a noção de igualdade é decisiva. Huizinga (2005) dizia que só podemos falar de função cultural da guerra se considerarmos, antes de qualquer coisa, o estabelecimento de regras como um de seus pressupostos; em outras palavras: “o reconhecimento de sua qualidade lúdica”.

É preciso que no confronto os participantes se vejam como iguais. Dignos dos mesmos direitos. O que não aconteceria quando se trata de pessoas que não se colocam dentro de um mesmo universo de obrigação moral. Como as contendidas contra povos considerados bárbaros, hereges, diabólicos e que, por conseguinte, estariam “destituídos de direitos humanos”. O mesmo se aplicaria aos animais.

A responsabilidade é, portanto, proximidade. E vice e versa. Baumann (1988) percebeu que o enfraquecimento dessa relação dependeria de um processo de produção social da insensibilidade, que se aprofundou na modernidade. Em outras palavras: o embotamento do impulso moral de responsabilidade estaria relacionado ao distanciamento espiritual e físico, que podem ser socialmente fomentados. Uma política sistemática de supressão da “piedade animal” – de neutralização da empatia – teria permitido, por exemplo, o extermínio em massa nos campos de concentração nazistas.

O Simpósio ANIMA possibilitou uma importante reflexão sobre a relação dos seres humanos com a natureza e o futuro de nossa civilização; como a necessidade da construção de uma ética pós-humana capaz de incluir os animais não humanos e o papel fundamental da educação nesse processo de emancipação.

As atividades do Simpósio estão descritas abaixo:

Dia 8 de Maio

- Das 17h às 21h: Credenciamento
- Atividade Cultural (DANÇA CIRCULAR Facilitadora: Germana Almeida) seguida da palestra de abertura do evento **Moralidades em choque: um olhar sobre as relações contemporâneas entre humanos, cães e gatos**, com a professora Dra. Maria Helena Costa Carvalho (Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO).

Dia 9 de Maio

- Barraca solidária Anima
- Das 7h30 às 11h30: Minicursos (Os benefícios da alimentação saudável na medicina Ayurvédica - Massoterapeuta Sandra Maria Pereira.
- Cuidados, doenças e profilaxia com animais domésticos e silvestres: o abandono de animais nas universidades”) – Veterinário: João Menezes Alves Simões Júnior.
- Das 13h30 às 16h30: Minicurso **Feminismo e Veganismo: apontamentos sobre a dominação masculina como expressão da política sexual da carne** - Prof^a Dr^a Carolina de Sousa Batista.
- Das 16h às 18h30: Exibição de documentário
- Cineclube Terráqueos
- 19h30: Palestra de encerramento **Especismo, Ética e Direito dos Animais**, com os professores Ms. Vinícius Laurindo dos Santos Pereira (UEPB) e Prof. Ms. Agassiz Almeida Filho (UEPB), além da advogada Tháís da Rocha Cruz (Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica do Câmpus III).

O segundo evento realizado foi o Simpósio **ECOLOGIA DE SABERES: conhecimentos tradicionais e práticas compartilhadas**, que aconteceu durante o dia 06 de novembro de 2019 – no Campus III da UEPB. Com foco na valorização da diversidade cultural e epistemológica, promoveu um diálogo horizontal entre a racionalidade científica e os saberes da tradição. A programação contou com minicursos, palestras, exibição de filmes e mesa redonda:

MINICURSOS – TURNO TARDE (13:30- 16:30)

Minicurso 1 – (30 vagas) **A Amazônia Frente ao cenário de destruição dos recursos naturais: O que devemos/podemos aprender com as populações tradicionais?** Ministrante: Prof^o. Dr. Francisco Fábio Dantas Costa – Departamento de Geografia/UEPB/CH

Minicurso 2 – (30 vagas) **Racismo Ambiental com ênfase nos Candomblés** Ministrante: Prof^a Dr^a. Ivonildes Fonseca, Departamento de Educação/UEPB/CH

Minicurso 3 – (30 vagas) **Rebirthing – Terapia do Renascimento** Ministrante:

Terapeuta - José Francisco Ribeiro Silva Bernardino - CRT 33.786

Minicurso 4 – (30 vagas) A exploração animal segundo Peter Singer (30 VAGAS)
Ministrante: Thaís da Rocha Cruz - Advogada e coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da UEPB/CH. EXIBIÇÃO DE VÍDEO DOCUMENTÁRIO: (16:00 às 18:30 horas/80vagas)

CINECLUBE (Extensão Espaço Social) “LIXO EXTRAORDINÁRIO” – Reino Unido/Brasil, 2011, Direção: Lucy Walker. **Debatedores:** Professor Drº Estevam Dedadus P. de Aguiar Mendes (UEPB/CH/DE); Professora Ms. Luciana Silva do Nascimento (UEPB/CH/DE).

PALESTRA DE ENCERRAMENTO: (19:30 às 21:30 horas/ 400 vagas) Tema: Resistência, política animal e codificação da proteção animal. Professor Drº. Jailson Rocha (UFPB/CBIOTEC)

4 | RESULTADOS

Enquanto projeto de extensão, foram previstos os seguintes resultados operacionais:

- **01 (um) vídeo documentário publicado nas mídias sociais:** O registro das atividades dos dois simpósios foram realizadas através de fotos e filmagens via celular, bem como, houve o registro do Simpósio Anima pela TV UEPB, como parte de um documentário institucional que enfatiza as atividades de extensão e pesquisa da UEPB;
- **02 (dois) artigos publicados em periódicos ou eventos científicos internacionais, nacionais, regionais ou locais:** O primeiro artigo é esse onde apresentamos a teorização, organização, objetivos, metodologia e atividades do projeto de extensão. Porém, também está em andamento a proposta de organização de um e-book com todos(as) palestrantes colaboradores da atividade de extensão.
- **Formação de um grupo iniciante de tradutores (acadêmicos e populares):** Durante o primeiro ano do projeto não foi possível a formação do grupo devido a fatores externos.

5 | CONCLUSÕES

A experiência engendrada pelo referido projeto de extensão, portanto, tanto se funda na proposta de uma ecologia de saberes, voltada para projetos de tradução das demandas da comunidade universitária, como também insere os animais não-humanos no cerne do debate sobre a concepção axiológica da vida. Ao aproximar os debates promovidos dos verdadeiros sujeitos do sentido que se pretende construir, concluímos, a partir do arcabouço teórico aqui utilizado, que a proposta do professor Boaventura de Sousa Santos contribui não apenas com o processo de tradução de demandas vividas na

contemporaneidade, como também insere a universidade e a formação docente em um novo patamar de compreensão da docência e também da vida em sua plenitude.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (1988), estamos de novo a perguntar-nos da relação entre a ciência e a virtude e, conseqüentemente, pelo valor do conhecimento comum ou “conhecimento ordinário” que nós criamos para dar sentido a nossas práticas e a nossas vidas e a ciência usualmente considera “irrelevante”. Na nova ordem emergente da ciência e, conseqüentemente, das universidades, a crítica à ordem científica hegemônica começa a fazer sentido quando promovemos uma aproximação simbiótica da ciência natural e da ciência humana e, dentre outras maneiras, passa ainda pela revalorização das ciências humanas; para o professor, à medida que ocorrer essa transição, espécie de síntese, a suposta distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar deixará de fazer sentido e, ainda, “a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática” (SANTOS, 1988, p.48).

Assim, entendemos promover com esse projeto o que Boaventura de Sousa Santos de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1988, p.60). Portanto, visualizamos que um novo paradigma da ciência e, conseqüentemente, da docência deve estar atenta ao fato de que promovemos uma revolução científica em uma sociedade já revolucionada pela ciência. Ora, o paradigma dessa nova ciência e, possivelmente, nova docência se baseia na consideração de que um paradigma científico tem de ser, também, um paradigma social, isto é, o paradigma de uma vida decente. Assim, todo conhecimento científico-natural, por exemplo, sobre a bioética e a vida dos animais não-humanos é também um conhecimento científico-social à medida que nos apropriamos do conhecimento sobre a bioética, os animais e a vida biológica para traduzir os termos de nossa convivência, para ficar em um dos temas abordados nas atividades de extensão.

Assim, no paradigma emergente, o conhecimento é total, ao englobar formas diferentes de produção do saber, como também local, porque essa produção de saberes está em contato com comunidades interpretativas e se concretiza como projetos de vida; seja ao reconstituir a história de um local, manter um espaço verde e vívido, refletir novos modos de convivência com a natureza e a vida humana e não-humana. Desta maneira, o objeto do nosso trabalho se transforma na continuação dos sujeitos por outros meios; por isso, segundo Boaventura de Sousa Santos, todo conhecimento é também autoconhecimento. Ao criarmos uma nova maneira de ver a docência, o fazer científico e acadêmico extensionista, passamos a conhecer e a nos conhecer enquanto produtores do saber e da própria vida.

Outra não é a proposta da ideia de universidade, amparada em outro texto do professor Boaventura de Sousa Santos (1989). Ao abrir-se para novas identidades, como quilombolas e estudantes oriundos das mais diversas origens, a universidade cumpre o seu papel de diversificar a produção de saberes, de aproximar as ciências da vida das ciências humanas, do processo de humanização, diversificação e pluralização das universidades

públicas; refazendo, com isso, o sentido do público, em integrar, constituir-se como espaço de universalização de saberes locais-totais, galvanizando a integração científica e também a percepção de que novos universos e novos horizontes da prática docente e humana são efetivamente possíveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência** – introdução ao jogo e as suas regras. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação** – métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2003.

JEZINE, Edineide. **Universidade e saber popular: o sonho possível**. João Pessoa: Autor Associado/edições CCHLA/UFPB, 2002.

_____; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs) (et al). **Educação e movimentos sociais** – novos olhares. Campinas, SP:Alínea, 2007.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna** – novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber, Eurocentrismo e ciências sociais** – perspectivas latino americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPB- Guarabira, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social** – métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Vozes, (s.d).

SINGER, Peter. **Libertação Animal**. Porto: Via Óptima, 2008.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil** – história e identidade. 2 ed. Revista e ampliada. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; 66)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI** – para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões de nossa época; v.120)

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente** – um discurso sobre as ciências revisitado. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A gramática do tempo**- para uma nova cultura política.3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Para um novo senso comum; v. 4)

_____. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos avançados. São Paulo , v. 2, n. 2, p. 46-71, Aug. 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso. Acessado em 28 de fevereiro de 2020.

_____. **Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 27/28 (1989) 11-62. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/10800>. Acessado em 28 de fevereiro de 2020.

SOUZA, Jessé. (et al) **A ralé brasileira** – quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CAPÍTULO 21

ACESSO AO SUS POR PESSOAS TRANS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA A PARTIR NORMATIVA Nº2.803/2013

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Daniel da Silva Stack

Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais - PPGCS/UFSM
Santa Maria - RS
<http://lattes.cnpq.br/5942099225527487>

A metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa com entrevistas não-diretivas aplicadas a pessoas trans que residem em Santa Maria, Rio Grande do Sul.

PALAVRAS-CHAVE: Transexualidade, Sistema Único de Saúde, Reconhecimento, Políticas Públicas.

ACCESS TO SUS BY TRANS PEOPLE FROM MUNICIPALITY OF SANTA MARIA WITH NORMATIVE 2,803/2013

ABSTRACT: In 1997, the Federal Council of Medicine, through resolution 1,482, authorized the transgenitalization surgeries in transsexual patients. There was a need to expand the process of transition from gender to the scope of the national health system, this scenario made possible the emergence of the normative No. 2,803/2013, which guarantees access to treatment (hormones and surgeries) free of charge through the ICD (International Code of Diseases). Access to hormonal treatment encounters obstacles in basic health units due to the stigmatization of trans persons by health professionals. The objective of the work was to discover how the trans population of the municipality of Santa Maria - RS uses the health system for gender transition, to understand the importance of gender formation in the curricular matrixes of the courses, in order to deconstruct social stigma against minorities, in this case, the trans population and finally to identify which social parameters facilitate the access to hormonal treatment either by the SUS, private health system and self-hormonization. The methodology

RESUMO: Em 1997 o Conselho Federal de Medicina através da resolução 1.482 autorizou a realização de cirurgias de transgenitalização em pacientes transexuais. Observou-se a necessidade de ampliar o processo de transição de gênero para o âmbito do sistema único de saúde, este cenário tornou possível a emergência da normativa nº2.803/2013, que garante o acesso ao tratamento (ambulatorial e hospitalar) de forma gratuita mediante o CID (Código Internacional de Doenças). O acesso ao tratamento hormonal encontra entraves nas unidades básicas de saúde, devido a estigmatização de pessoas trans por profissionais de saúde. O objetivo do trabalho foi descobrir como a população trans do município de Santa Maria- RS utiliza o sistema único de saúde para a transição de gênero, compreender a importância da formação de gênero nas matrizes curriculares dos cursos, a fim de desconstruir estigmas sociais contra minorias, no caso, a população trans e por fim identificar quais parâmetros sociais facilitam o acesso ao tratamento hormonal seja pelo SUS, rede privada de saúde e auto-hormonização.

consisted of a qualitative research with non-directive interviews applied to transgender people living in Santa Maria, Rio Grande do Sul.

KEYWORDS: Transexuality, National Health Service, Recognition, Public Policies.

1 | INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado pela Lei nº6229/75, a partir da reforma sanitária, a qual encarregou o Estado brasileiro a cumprir pelo zelo à saúde de modo universal. O SUS está centrado na constituição que garante igualdade de atendimento independente de classe, raça, religião, identidade de gênero, orientação sexual etc. Neste modelo o usuário é encaminhado a um serviço de saúde próximo de sua região de residência; caso nessa localidade não tenha as ferramentas necessárias para o tratamento com maiores complexidades, ele é encaminhado para a área mais próxima com serviços especializados.

O Ministério da Saúde promoveu em 2004 o projeto “Brasil sem Homofobia” e em 2010 a cartilha de saúde intitulada “Política Nacional de Saúde Integral de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais”, esses documentos vieram no intuito de contribuir no processo de formação de profissionais da saúde no atendimento de grupos vulneráveis, visto que vários indivíduos relataram ter sofrido violência nas dependências de postos de saúde.

Grupos vulneráveis são formados por indivíduos estigmatizados; o estigma dificulta o acesso desses indivíduos à saúde, educação e segurança. As identidades de gênero que não se enquadram na cisgeneridade (travesti, transexual e intersexo) ao longo da história sofreram estigmas, mutilações e patologização. A exemplo disso, a transexualidade foi retirada da lista de distúrbios mentais somente em 2018, enquadrada em uma nova categoria de “saúde sexual”. Essa medida foi tomada para legitimar essas identidades e tentar diminuir o preconceito dos profissionais da área da saúde com a população trans, mesmo com essa medida, ainda podemos vislumbrar o estigma patológico que circula essas identidades.

Em 1997, o Conselho Federal de Medicina (CFM) através da resolução 1.482 autorizou a realização de cirurgias de transgenitalização em pacientes transexuais, mas somente com a portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008, o acesso a este direito passou a ser ofertado pelo SUS. A partir dessa portaria o sistema de saúde junto com o movimento transexual passou a articular cartilhas e folders informativos aos profissionais para que os usuários tenham atendimento especializado a suas demandas e com respeito às identidades de gênero e sexualidade, qualificando seus serviços para as necessidades da população LGBT, como a hormonioterapia e cirurgias, por exemplo.

A partir dessas medidas, assim como através de ações coletivas, se afirmou a importância de ampliar o processo de transição de gênero conhecido como processo

transexualizador. Este cenário tornou possível a emergência da normativa nº2.803/2013, conhecida como ampliação do processo transexualizador, que visava expandir o acesso ao tratamento hormonal e cirurgias aos usuários de forma gratuita em todo o Brasil.

Em 2017, cinco hospitais no Brasil estavam habilitados a realizar cirurgias de redesignação sexual, esses locais autorizados encontram-se nos estados RJ, SP, PE, GO e RS e outras quatro unidades (MG, RJ, SP e PR) foram credenciadas a iniciar o tratamento hormonal.

Nesse contexto, o acesso ao tratamento hormonal encontra entraves nas unidades básicas de saúde, pois o processo transexualizador ainda é percebido pela sociedade de forma geral, e por parcelas dos profissionais da área da saúde, de forma discriminada. Desrespeito do uso do nome social, por exemplo, é uma violência simbólica a qual pessoas trans e travestis são submetidas ao utilizar o sistema de saúde, seja para iniciar o tratamento hormonal e eventuais problemas de saúde, para além disso, outro problema é a demanda da população trans e a capacidade de atendimento nos hospitais autorizados.

Considerando essas questões, o objetivo do trabalho foi compreender como a população trans do município de Santa Maria utiliza o sistema único de saúde para a transição de gênero a partir da normativa 2.803/2013, que regulamenta o acesso ao tratamento ambulatorial e hospitalar. Outro objetivo buscado com o trabalho foi identificar se a ampliação dessa política pública é suficiente para atender a demanda da população transexual do município e como a classe social influencia no acesso ao tratamento, bem como outros direitos.

A ida ao campo ocorreu entre os meses de março à outubro do ano de 2019. A pesquisa é de abordagem qualitativa, se caracterizando como um estudo fenomenológico. Foi composta de um questionário socioeconômico seguido por um roteiro de entrevistas, uma entrevista foi realizada presencialmente o restante teve como campo das mídias digitais, sendo realizada on-line com os interlocutores.

O que busco analisar com a pesquisa é a forma como esses usuários percebem o sistema de saúde, as dificuldades de acesso e as alternativas que estabelecem para suprir essa demanda. Os sujeitos que contribuíram com a pesquisa realizam o tratamento hormonal pelo âmbito privado, da automedicação e pelo SUS, abrangendo a faixa etária de 15 à 28 anos, e tem suas identidades preservadas no trabalho.

Quando falamos de movimento LGBT e suas lutas com o sistema de saúde, deve-se pontuar que os direitos adquiridos pela população trans sofreram diversos percalços até estarem instituídos no SUS e sua institucionalização não significa garantia de acesso, visto que a patologização médica é um assunto de discussão de grupos transexuais.

21 A NORMATIVA 2.803/2013 E O IMPACTO NO ACESSO A SAÚDE DE PESSOAS TRANS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

Existe uma série de questões que transpassam a vida de uma pessoa trans no que diz respeito ao acesso ao tratamento hormonal através do SUS. O diagnóstico da transexualidade feito pela equipe multidisciplinar do SUS ou psiquiatras da rede privada, é uma discussão importante para pensar a autonomia do sujeito transexual frente às relações de poder médico-jurídicas sobre o indivíduo. Porém deve salientar que esse debate é centrado principalmente nas capitais onde o processo transexualizador atua. Em cidades onde não há presença de ambulatórios nem de hospitais autorizados para procedimentos hormonais e cirúrgicos, a possibilidade de diagnóstico acaba se tornando quase inacessível, pois a principal barreira ao tentar iniciar o tratamento é a violência sofrida nos atendimentos das unidades básicas de saúde.

Como destaca Camilo Braz (2017) os hospitais que prestam os atendimentos especializados são em sua maioria hospitais universitários, onde novos conhecimentos e técnicas são incorporados do ambiente acadêmico, dessa forma a viabilidade de um atendimento especializado para esse público é maior. Nicolas Ronchi, homem trans e youtuber, relata no seu vídeo “Como consegui minha receita?” como ocorreu o acesso ao ambulatório trans de Florianópolis, onde os profissionais foram atenciosos e entendiam sobre o processo de transição que ele estava buscando acessar. As falas de meus interlocutores que utilizam a rede privada ou automedicação para transição hormonal diverge desse relato acima.

Mark, homem trans de 18 anos, colaborador de minha pesquisa, realiza o tratamento hormonal por automedicação, ele conta que já tentou encaminhar pelo processo transexualizador o tratamento hormonal no município, “fui no posto pra tentar marcar e não tive uma experiência boa com as pessoas de lá me chamando no feminino, mesmo eu já tendo avisado”. A aplicação dos direitos como o nome social nos atendimentos, fica a mercê da “boa vontade” dos profissionais de saúde. Outros exemplos de descaso médico pode ser observado no caso de uma transexual natural de Itapetinga (BA) que foi esfaqueada na praça conseguiu se arrastar até o hospital onde pediu socorro e seguiu sendo agredida no local pela mulher suspeita de ter ajudado a cometer o crime. O vídeo gravado por um celular mostra a transexual no chão ensanguentada pedindo ajuda, enquanto uma mulher circula ao seu redor a ofendendo.

Não muito distante, a realidade nos estudos de Martha Helena e Pedro Paulo Pereira (2015) que acompanharam as travestis de Santa Maria, identificaram casos de violência, a qual foram agredidas por estarem vulneráveis na prostituição e quando buscaram o serviço de saúde foram novamente violentadas pela negligência médica.

Na vida de uma pessoa transexual a violência é algo que o indivíduo convive diariamente, por isso muitos sujeitos nem tentam esse primeiro acesso no posto de saúde.

Krystal, mulher trans de 20 anos, também realiza a automedicação, ela diz já ter procurado o SUS por conta de problemas de saúde não vinculados ao tratamento hormonal “[...] eu estava com problemas respiratórios, de asma, aí eu teria que fazer nebulização e além de ter demorado seis horas fui constrangida ao ser chamada pelo nome civil, se recusaram a me chamar pelo nome social”.

Todavia, transexuais e travestis não buscam os serviços de saúde apenas quando inseridas no processo de readequação sexual ou em consequência da infecção do hiv/aids. Por esta razão, e considerando a forte discriminação que atinge tais pessoas quando buscam serviços universais de atendimento à saúde, deve-se ressaltar a relevância de iniciativas como a criação, em junho de 2009, na cidade de São Paulo, do Ambulatório de Saúde Integral a Travestis e Transexuais – instalado onde já operava o Centro de Referência e Treinamento em DST/Aids da Secretaria Estadual da Saúde (MELLO, 2011, p.19)

Devemos então compreender que outras práticas de saúde devem ser implementadas para garantir o direito da integralidade nas unidades de saúde. Mesmo com projetos como Brasil sem Homofobia (2004) e Política Nacional de saúde Integral da população LGBT (2009) sendo desenvolvidos para promover o debate sobre a diversidade de gênero e sexualidade ao SUS, o acesso à saúde de pessoas transexuais é ainda prejudicado, essa barreira no acesso se torna maior se cruzarmos com outros fatores discriminantes como classe social, raça, escolaridade etc.

No âmbito das reflexões sobre acesso da população LGBT a serviços de saúde fundados nos princípios de universalidade, integralidade e equidade, note-se que orientação sexual e identidade de gênero não devem ser cogitadas como atributos identitários ou marcadores sociais únicos, já que necessariamente se articulam de formas diversas com outros, a exemplo de idade, raça/cor e classe social, para ficarmos com apenas três exemplos. Isto significa dizer que o sujeito não pode ser pensado apenas como “gay”, “lésbica”, “bissexual”, “travesti” ou “transexual”, já que seu corpo/self também pode ser negro-rico-jovem, entre tantas outras combinações possíveis dos atributos raça/cor, classe social e idade (MELLO, 2011, p.12-13)

Para Krystal que buscou iniciar o tratamento hormonal pelo SUS, deparou-se com a falta de acessibilidade, infraestrutura capacitação dos profissionais no atendimento. Quando a questioneei se já havia tentado encaminhar para o tratamento hormonal pelo sistema público de saúde ela me respondeu que sim e estava aguardando a mais de seis meses para ser encaminhada. Com esse fator da fila de espera aliado com a falta de poder econômico para iniciar o tratamento pela rede privada de saúde, acabou tendo recorrendo a automedicação.

Fiz tratamento hormonal durante 11 meses, por conta própria, por que o sus não é nada acessível em relação a isso e um endócrino a consulta custa em média de 250 reais. Não tenho como pagar esse preço. Então fiz e faço automedicação por conta própria - Krystal, 20 anos.

O uso de medicação sem prescrição médica, como os hormônios utilizados para a transição pode causar sérios efeitos colaterais e problemas de saúde. Aos indivíduos transexuais que utilizam o SUS ou a rede privada dispõe de exames de rotina para monitorar seu organismo e evitar futuros problemas de saúde. Ira, homem trans de 28 anos, realiza o tratamento hormonal pelo setor privado, diz que faz exames de sangue com intervalos de no máximo três meses, monitorando junto com sua endócrina o índice de testosterona e outras substâncias no organismo. Ira participa de um coletivo de homens trans do município, as discussões do grupo centram-se na vivência dos membros. Grande parte dos componentes do grupo fazem a auto-medicação, enquanto Ira está progredindo aos poucos com a dose de testosterona, seus companheiros fazem uso de toda a ampola sem a supervisão médica.

Os efeitos colaterais do uso de hormônio feminino incluem trombose e câncer de próstata, os hormônios masculinos podem causar problemas renais e câncer de colo de útero. O não acesso a política pública e acompanhamento médico colocam o sujeito transexual sob riscos à saúde. Krystal relata que os efeitos colaterais da sua medicação envolve duras mudanças de humor e muita irritabilidade nos primeiros dias após a aplicação da medicação, ela não tem acesso a qualquer tipo de acompanhamento sobre o efeito dos fármacos.

Devido ao processo transexualizador não conseguir atender municípios distantes das capitais e muitos sujeitos não possuem poder econômico para utilizar o serviço privado, acabam desenvolvendo uma rede paralela frente aos dois sistemas excludentes. Essa rede paralela é formada por pessoas transexuais desassistidas da política pública, que trocam informações sobre hormônios entre si por grupos de Facebook. Krystal relata participar em um grupo de pessoas trans onde se trocam conhecimento sobre medicações, as postagens incluem a experiência que a pessoa teve com o determinado hormônio, efeitos colaterais, quantidade do consumo etc. Dessa forma o indivíduo transexual que não acessa o serviço público nem o privado encontra a oportunidade de modificar seu corpo, mesmo com todos os riscos possíveis à saúde já mencionados.

Assim me colocaram em um grupo/página no Facebook de mulheres trans travestis eles trocam falam sobre os hormônios. Mas eu não vejo nada não participo, porque acho errado recomendarem hormônio. Cada pessoa é diferente tem organismo diferente, então digamos que meu hormônio funciona muito bem pra mim mas para outra não, vai de cada metabolismo - Krystal 20 anos.

A internet foi o cenário onde Mark (18 anos) e Cosima (mulher trans de 26 anos, que realiza o tratamento hormonal pelo setor privado) encontraram informações sobre hormônios e iniciaram o consumo da medicação de forma autônoma. Cosima passou a frequentar o setor privado após indicação de uma amiga sobre um médico-endócrino que poderia a ajudar.

Cogitei uma época fazer acompanhamento mensal, indo para capital uma vez por mês, mas desisti por conta da logística e dos gastos. Não tinha condições. Continuei me automedicando. Por ter pesquisado muito eu já me sentia autodidata especialista no assunto. Também sentia medo de sofrer com a transfobia ao procurar me informar pelos serviços do SUS da minha cidade. Eram outros tempos, a militância e resistência tava acontecendo em grandes centros urbanos como São Paulo... E aqui a informação era muito escassa - Cosima - 26 anos.

Os estudos de Martha Helena e Pedro Paulo Pereira (2015) destacam a presença de bombadeiras como peças centrais para a modificações corporais. Elas são travestis mais velhas que têm experiência com o manuseio do silicone industrial e acabam se tornando referência para outras trans e travestis em construir um corpo mais feminino.

Mas como nós garotas trans queremos resultados, queremos sermos mais femininas possíveis, a gente corre esse risco. Por que é tudo uma questão de padrão beleza sabe. Por conta de toda essa transfobia que muita travesti e trans se põe em risco de ir em uma bombadeira pagar barato e por silicone industrial o famoso hidrogel. É algo que é feito para avião não para humanos, mas como querem o corpo ideal acabam pondo suas vidas em risco. Krystal - 20 anos.

No âmbito da implementação de políticas públicas para integrar minorias sociais ao sistema de saúde, como o processo transexualizador, os sujeitos trans têm de lidar com o estigma social a qual está vinculado e pela falta de conhecimento do profissional sobre transexualidade.

A transexualidade era chamada de “transexualismo”, o sufixo “ismo” remete a doença, visto que era considerada distúrbio psicológico no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e no CID (Código Internacional de doenças). A transexualidade só foi removida da área de transtornos mentais no CID-11 em 2018, sendo classificada como incongruência de gênero relacionada à saúde sexual.

Atualmente a Organização Mundial de Saúde (OMS) define transexualidade como um tipo de transtorno de identidade de gênero. O homem transexual e a mulher transexual se identificam com uma masculinidade e/ou feminilidade diferente daquela esperada pela sociedade em função do seu sexo biológico, causando-lhe uma “disforia de gênero”, o que leva essas pessoas a demandar a mudança de sexo, através de um procedimento cirúrgico. (POPADIUK et al. 2006, p.2).

Observa-se a necessidade de normatizar corpos, gêneros e sexualidades através do discurso biomédico e laudos. A retificação da documentação de pessoas transexuais antes do Decreto nº8.727/16 só era possível mediante o laudo médico e cirurgia de redesignação sexual; agora pode ser feita de forma direta no cartório e sem a necessidade de ter realizado a hormonoterapia e cirurgias. Importante conceber que para determinados serviços, a população trans consegue realizá-los de forma autárquica e, em outras, ela se vê dependente do discurso biomédico e novamente de laudos, como o CID diagnosticado

pelo psiquiatra, necessário para iniciar o tratamento hormonal. Berenice Bento (2014) vai chamar esse processo de cidadania precária, ações que deixam o sujeito dependente de um “sistema que lhe reconhece para poder excluir”. A mesma “cidadania precária” pode ser observada na maneira como o processo transexualizador foi instituído e continua operando.

Segundo Bento e Pelúcio (2012), houve a necessidade de se definir o “verdadeiro transexual” que apresenta um conjunto específico de características. Dentre elas a necessidade de eliminar todos os caracteres do sexo biológico e o desejo de adquirir todas as características do gênero oposto, assim como a propensão ao suicídio; essas definições da transexualidade estão presentes na normativa 2.803/2013 que regula o acesso ao tratamento hormonal. As definições e saberes médicos foram pautados na concepção da cisgeneridade sobre o que consideram disforia de gênero e, conseqüentemente, sua visão sobre a transexualidade.

Embora parte de meus interlocutores transexuais se identificam a partir da “disforia de gênero”, “almejando eliminar todas as características do sexo ‘biológico’ e adquirir as do sexo oposto”, definições presentes na normativa 2.803/2013, isso não é de fato uma regra. Ira sente-se confortável com as modificações que o hormônio produziu em seu corpo, não busca a cirurgia de ‘readequação’ sexual, embora queira eliminar os seios que define de “intruso”, Ira não se enquadraria dentro da definição hegemônica do “transexual de verdade”, pois, em sua visão foi necessário desconstruir essa definição do que é ser homem, para assim poder reivindicar sua identidade enquanto trans-homem bissexual. Como já mencionei, o “transexual de verdade” é uma definição médica da transexualidade, que reconhece como transexual apenas o indivíduo que se aproxime da feminilidade ou masculinidade hegemônica, essa definição exclui e marginaliza corpos que não vão de acordo com essa norma.

Na busca por profissionais médicos, Ira encontrou uma psicóloga que se mostrou apática nos atendimentos, quando buscou a psicóloga foi num grande momento de angústia por questionar sua identidade de gênero. Ele esperava que a profissional pudesse lhe ajudar e dizer de fato se ele estava “ficando louco”. Não obtendo nenhum tipo de alívio com as sessões, desistiu, acabou mudando de atendimento para outra psicóloga sob indicação de um amigo trans.

Profissionais qualificados fazem toda a diferença em promover o bem estar físico e social do paciente. Nos relatos onde os profissionais acolhem o indivíduo, fazem questionamentos, se mostram receptivos e promovem uma escuta do outro, há mais chances de pessoas trans retornarem ao consultório médico, já nos relatos onde o profissional promove no atendimento alguma violência ou desconforto o usuário dificilmente retorna ao consultório por quaisquer motivos.

Deste modo promover a integralidade de travestis e transexuais ao sistema de saúde é um enorme desafio, a falta do debate sobre gênero e sexualidade na formação profissional dos agentes de saúde permite que estigmas históricos sejam levados ao atendimento com o paciente.

Mesmo com o Decreto nº8.727/16, o qual concede um auto-reconhecimento e autonomia ao sujeitos transexuais sobre o uso do nome social; novas medidas tiveram que ser viabilizadas pelo Estado, visto a não efetivação desse direito. Com isso, surge a Portaria PGR/MPU nº 7, de 1º de Março de 2018 que dispõe sobre o uso do nome social pelas pessoas transgênero usuárias dos serviços, pelos membros, servidores, estagiários e trabalhadores terceirizados, no âmbito do Ministério Público da União.

Com a emergência desta portaria ainda observa-se restrições ao uso do nome social em postos de saúde. A difusão da informação desse direito de reconhecimento não chega a população travesti e transexual mais pobre, o que ocasiona que esses profissionais de saúde acabam saindo impunes das violências simbólicas que reproduzem no atendimento.

Voltando a discutir o papel do Estado em assegurar um bem estar físico e social ao indivíduo, podemos observar o quanto os grupos de travestis e transexuais permanecem excluídos do sistema de saúde.

Talvez não seja demais lembrar aqui que os problemas enfrentados pela população LGBT no que diz respeito ao acesso a serviços de saúde são ainda mais dramáticos nos casos de travestis e transexuais. Não só por reivindicarem atendimento especializado para demandas que não se colocam para outros segmentos populacionais (alterações corporais associadas ao uso de hormônios e silicone, por exemplo), mas também pela intensidade da homofobia que costuma incidir sobre estes dois grupos identitários, especialmente quando também são discriminados a partir de outros marcadores sociais, como níveis de renda e de escolaridade, raça/ cor e aparência física, entre outros. Nesses termos, pode-se apontar que travestis e transexuais correspondem ao público, no conjunto da população LGBT, que mais intensamente sente a escassez de políticas de saúde específicas e, paralelamente, o que mais se beneficiará de tais ações quando forem efetivadas. (MELLO, 2011, p.21).

Os princípios do SUS de universalidade e integralidade acabam não abrangendo de modo satisfatório a comunidade travesti e transexual do município. Deve-se ter em mente que a constituição do processo transexualizador pela normativa precisa ser revista e ampliada, visto que a escassez de pólos em outras regiões dificulta o acesso a esses centros e profissionais especializados na transição de gênero.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da primeira cirurgia de redesignação sexual bem sucedida no Brasil até a oferta do serviço pelo SUS, muitas noções e conhecimentos médicos foram sendo revistos. O Dr. Roberto Farina, primeiro médico a realizar a cirurgia de redesignação sexual no Brasil, foi indiciado por mutilação corporal grave em 1978 e condenado há dois anos de reclusão social. Numa época em que a autonomia de pessoas transexuais era impensada, e esses sujeitos, vistos como doentes mentais, sem possuir autonomia para decidir sobre seu corpo. Partindo dos dados coletados e da análise observa-se o resquício desse pensamento,

onde as pessoas transexuais têm que convencer os médicos de serem “transexuais de verdade”, evidenciando uma autonomia precária frente a área médica e jurídica.

Em razão da falta de acesso a um cuidado de saúde que respeite os princípios da dignidade humana desencadeia-se novos problemas sobre o corpo com o uso de medicações sem o acompanhamento de profissionais. O descaso na saúde com essa população se alia com as normas de gênero e o desejo da construção do corpo para promover um cenário violento de uma falsa inclusão.

Os altos níveis de suicídio entre jovens trans, morte por violências e por complicações de saúde advindas de procedimentos clandestinos denunciam um Brasil que pouco se mobiliza a pensar novas políticas públicas para promover qualidade de vida a pessoas transgêneras.

Pensar políticas públicas para pessoas transexuais deve levar na sua constituição critérios como raça/etnia, classe econômica e escolaridade. É necessário compreender que as injustiças são de ordem social e de ordem econômica, pensando conjuntamente ações que visem diminuir as desigualdades.

O despreparo dos profissionais no atendimento municipal é o principal responsável para que muitas pessoas trans não busquem acesso a essa política pública, por compreender que serão alvos de violências nos consultórios médicos. É evidente a necessidade de discutir na educação básica o tema gênero e sexualidade para evitar evasões escolares de sujeitos que não estão em conformidade com as práticas de gênero, bem como trabalhar o tema na formação profissional. Todas as profissões que se inserem na sociedade devem estar aptas para prestar qualquer serviço a qualquer pessoa, com destaque da abordagem da pesquisa a necessidade de formação para profissionais de saúde, que acabam levando em seus atendimentos, os estigmas sociais históricos.

A normativa 2.803/2013, entendida como a ampliação do processo transexualizador, ainda não atinge efetivamente grande parte da população transexual que não está na localidade dos hospitais autorizados. Para promover uma ação efetiva da política pública deve-se ampliar esse serviço para além das capitais, visando fornecer os atendimentos especializados e com profissionais preparados em todo o território nacional, uma vez que essas poucas unidades estão com demandas maiores do que conseguem atender, o que gera uma nova precarização da saúde de travesti e transexuais.

Mesmo a normativa sendo um marco nos direitos da população trans o mais correto seria revisá-la a fim de corrigir os problemas discutidos ao longo do trabalho e pensar em novas formas de atender a população de outras regiões. A norma deve ser pensada em conjunto com estratégias que visem promover o bem estar social da população transgênera. Sua constante busca por autonomia, para “vir a existir” para alterar o corpo, para construir uma nova identidade, deve ser amparada pelo Estado, responsável por fornecer os meios necessários para tal mudança.

REFERÊNCIAS

ARÁN, M; MURTA D; LIONÇO T. **Transexualidade e saúde pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Ciência & Saúde Coletiva, 2009.

BENTO, B. A. de M. **Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal**. Contemporânea, São Carlos, 2014.

BENTO, B; PELÚCIO, L. **Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas**. Florianópolis: Estudos Feministas, 2012. p.569-581.

BONSUCESSO, F. T. **Vidas que desafiam corpos e sonhos: uma etnografia do construir-se outro no gênero e na sexualidade**. Campinas: UNICAMP, 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Resolução nº 1.482 de 1997**. Diário Oficial da União 1997; 19 set. 25. Brasil. Conselho Federal de Medicina. Resolução nº 1.652 de 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011**. Regulamenta a Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde-SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Política Nacional De Saúde Integral De Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis E Transexuais**. Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Sus princípios e conquistas**. Brasília, 2000.

BRAZ, C. **Transmasculinidades, temporalidades: antropologia do tempo, da espera e do acesso à saúde a partir de narrativas de homens trans**. Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DUQUE, T. **Gêneros incríveis: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por**. Campinas: UNICAMP, 2013.

LANZ, Leticia. **O corpo da roupa: A pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Universidade Federal de Curitiba - UFPR. Curitiba. 2014.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUIZ, C. L. **Saúde para pessoas LGBT**. São Paulo: Pagu, 2011.

MELLO, L. et. al. **Políticas de saúde para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil: em busca de universalidade, integralidade e equidade**. Rio de Janeiro: Revista Sexualidad, Salud y Sociedad, 2011.

POPADIUK, G. S; OLIVEIRA, D. C; SIGNORELLI, M C. **A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e o acesso ao Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS):** avanços e desafios. Ciência & Saúde Coletiva. Porto Alegre, 2016.

SALLES, D. G; GONÇALVES, J. S; ARAÚJO, L. D. **A transexualidade na literatura científica das ciências da saúde.** Londrina: Inf&Inf, 2017.

SANTOS, A. P. **A Patologização da identidade de gênero:** Debatendo as concepções e as políticas públicas. São Paulo: Pagu, 2011.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós modernidade.** Porto Alegre: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, D. B. C. **A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis.** Cadernos de Pesquisa v.45 n.157 p.630-651 jul./set. 2015.

SAMPAIO, J. V; SAMPAIO, I. M. P. **“Tudo é sempre de muito!”:** produção de saúde entre travestis e transexuais. Rev. Estud. Fem. vol.25 no.2 Florianópolis mai./ago. 2017.

SOUZA, M. H. T; PEREIRA, P. P. G. **Cuidado com Saúde:** A travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Florianópolis: Enferm. vol.24 no.1 Mar. 2015.

“PARA ONDE FORAM AS ABELHAS”?: O ENSINO DE ECOLOGIA A PARTIR DO TEATRO DE DEDOCHES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/08/2020

Camila Oliveira Lourenço

Universidade Federal de Lavras
Lavras – MG

<http://lattes.cnpq.br/3011855923341801>

Ana Flávia Santos

Universidade Federal de Campinas
Campinas - SP

<http://lattes.cnpq.br/6741070192498765>

Antonio Fernandes Nascimento Junior

Universidade Federal de Lavras
Lavras –MG

<http://lattes.cnpq.br/4118824759380642>

RESUMO: As práticas tradicionais de ensino utilizadas por muitas instituições escolares são desmotivadoras e não aproximam o estudante do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a criação de recursos pedagógicos não expositivos se torna essencial para motivar os alunos acerca do conteúdo a ser ensinado e confere uma maior interação entre o estudante e o conhecimento. Neste sentido, o presente trabalho relata uma atividade construída para a disciplina de Biologia de Populações, presente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras, UFLA, Minas Gerais, e desenvolvida com os estudantes do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Lavras, Minas Gerais. Para abordar o tema proposto foi produzido

um teatro de dedoches a fim de abordar a importância das abelhas para a manutenção do equilíbrio ecológico. Após o desenvolvimento da atividade, foi realizada uma avaliação com os estudantes. Essa avaliação foi analisada por meio da análise de conteúdo e categorização das falas dos estudantes. Foram construídas cinco categorias denominadas Agrotóxico, Comportamento das abelhas, Reprodução das abelhas, Serviços ambientais e Desmatamento. Pode-se concluir que a atividade cumpriu com objetivo de ensinar o tema Ecologia, abordando a importância das abelhas para a manutenção do equilíbrio ecológico, pois a partir a análise das falas percebeu-se que os estudantes discutiram sobre os aspectos que envolviam a questão do equilíbrio ecológico, como o desmatamento, o uso de agrotóxico, o serviço ambiental prestado pelas abelhas, bem como algumas questões que se relacionam ao comportamento da população de abelhas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ecologia, Equilíbrio Ecológico, Abelhas, Teatro de Dedoche.

“WHERE DID THE BEES GO?”: THE TEACHING OF ECOLOGY FROM THE DEDOCHES THEATER

ABSTRACT: The traditional teaching practices used by many school institutions are demotivating and do not bring the student closer to the teaching and learning process. Thus, the creation of non-expositive pedagogical resources becomes essential to motivate students about the content to be taught and provides greater interaction between the student and knowledge. In this sense, the present work reports an activity built

for the discipline of Population Biology, present in the Biological Sciences Degree course at the Federal University of Lavras, UFLA, Minas Gerais, and developed with students from the Center for the Development of Potential and Talent (CEDET) from Lavras, Minas Gerais. To address the proposed theme, a theater of finger puppets was produced in order to address the importance of bees in maintaining ecological balance. After the development of the activity, an evaluation was carried out with the students. This assessment was analyzed through content analysis and categorization of students' statements. Five categories were constructed called Pesticides, Behavior of bees, Reproduction of bees, Environmental services and Deforestation. It can be concluded that the activity fulfilled the objective of teaching the theme Ecology, addressing the importance of bees for the maintenance of ecological balance, since from the analysis of the statements it was noticed that the students discussed the aspects that involved the issue of ecological balance, such as deforestation, the use of pesticides, the environmental service provided by bees, as well as some issues related to the behavior of the bee population.

KEYWORDS: Teaching Ecology, Ecological Balance, Bees, Dedoche Theater.

1 | INTRODUÇÃO

As redes de Educação Básica e, especificamente, os docentes brasileiros apresentam diferentes concepções teóricas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Essas concepções de aprendizagem interferem na forma como os conhecimentos são trabalhados no cotidiano escolar. Neste sentido, parte desse corpo formador se preocupa exclusivamente com a transmissão de conhecimentos, enquanto que outra parcela prioriza a interação do estudantes com o objeto a ser estudado, segundo Vieira *et al.* (2009). No primeiro caso o ensino se desenvolve de forma tracional e no segundo caso de forma dialógica.

A Educação Tradicional, de acordo com Koudela e Santana (2006), se desenvolve por meio de uma prática pedagógica fragmentada em relação a a bordagem dos conteúdos a serem aprendidos, o que resulta na dificuldade dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, pois este conteúdo se torna distante de seu contexto social. Assim, há uma necessidade de reflexão sobre as problemática deste tipo de método no sentido de repensá-lo no processo de ensino e aprendizagem.

Para além do processo de reflexão desse tipo de abordagem, Policarpo e Steinle (2008) abordam que é necessário conferirmos aulas mais atrativas aos estudantes e que o professor, no seu papel de mediador, pode inserir recursos pedagógicos adequados a fim de colaborar para a melhoria na qualidade do ensino. Os autores ainda argumentam que este tipo de abordagem é interessante, pois os estudantes se tornam mais interessados e, conseqüentemente, mais participativos durante o processo de construção de conhecimentos, o que facilita a aprendizagem.

Vale ressaltar, nesta perspectiva da aprendizagem de conhecimentos, a importância do conhecimento científico. Esse conhecimento, conforme Policarpo e Steinle (2008), é essencial para a transformação do indivíduo, porém essa transformação só será possível

a partir da preocupação da manutenção da relação dialógica entre o estudante e o objeto de estudo

Dentro deste conhecimento científico podemos abordar a Ecologia como uma ramo da Ciência a ser trabalhado no cotidiano escolar. A Ecologia é uma ciência considerada recente, segundo Motokane e Trivelato (1999), tendo sua origem em 1866. Essa área permite abordar a relação que as espécies apresentam entre si, bem como sua relação com o ambiente, de acordo com Ramos e Azevedo (2009). Além disso, os conhecimentos desenvolvidos nessa área em específico permitem assegurar a sobrevivência das espécies e a manutenção dos recursos naturais por meio de discussões relacionadas ao equilíbrio ecológico (SILVA,2007).

A presença e a discussão desta questão do equilíbrio ecológico no cotidiano escolar se torna importante uma vez que este interfere na vida de todos os seres vivos, animais, vegetais e seres humanos, no sentido de que um ambiente equilibrado proporciona serviços ambientais que contribuem não só para manutenção das espécies animais e vegetais, como também para vida humana.

A polinização, realizada pelas abelhas, é um tipo de serviço ambiental, segundo Imperatriz- Fonseca e Nunes-Silva (2010). Esse serviço interfere no equilíbrio ecológico. As abelhas, segundo Costa-Maia *et al.* (2010), são insetos que fornecem vários tipos de produtos como o mel, própolis, pólen, geléia real e o serviço da polinização. Neste caso, destaca-se uma espécie exótica do inseto que é a chamada abelha melífera (*Apis mellifera* L), uma espécie africanizada encontrada no Brasil, porém há ainda muito a ser estudado sobre esse espécie no Brasil, pois as informações encontradas em relação a processo de polinização são sobre as culturas de soja, algodão, caju, maçã e laranja.

A América do Norte é uma região com forte desenvolvimento da apicultura, principalmente nos Estados Unidos da América, em 2006, a produção foi alarmada com o que foi chamado de Desordem do Colapso das Colônias de abelhas melíferas, conferindo uma série de prejuízos para o país, levando a dificuldades no processo de agricultura pela ausência de polinizadores, ainda de acordo com Costa-Maia *et al.* (2010).

As causas do desaparecimento das abelhas, para Costa-Maia e colaboradores (2010), seria a baixa variabilidade genética das rainhas, o uso de produtos químicos pelos processos agrícolas (agrotóxicos), desnutrição dessas espécies de insetos (no caso das monoculturas, as abelhas apresentam somente um tipo de pólen para sua alimentação). Além disso, para Imperatriz-Fonseca e Nunes- Silva (2010), uma das maiores causas que vem atingindo as abelhas e colaborando para seu desaparecimento é o desmatamento.

É necessário que todas essas questões referentes ao equilíbrio ecológico sejam discutidas no cotidiano escolar, pois além de ser um tema que se relaciona com o contexto do estudante, é uma questão que necessita de discussões e reflexões para a tomada de decisão consciente, pois esta irá interferir diretamente na vida do sujeito.

Para a abordagem desses temas e conteúdos é possível utilizar o teatro de dedoches como recurso didático, além das problematizações realizadas em sala de aula. Vestena e Pretto (2012) abordam o teatro como alternativa didática e como uma ferramenta capaz de concretizar o saber científico independentemente da idade, classe social e modalidade de ensino. Tratando especificamente do teatro de dedoches como um recurso pedagógico para o ensino de Ciências e Biologia, Mourão *et al.* (2015) argumentam que, este é um recurso que se distancia das ferramentas tradicionais de ensino permitindo com que as aulas se tornem mais dinâmicas e interessantes, pois fazem o uso do lúdico. Porém, a utilização desse elemento de arte é pouco estudado, publicado e utilizado pelos docentes, tornando necessário uma maior valorização desse meio (MOURÃO *et al.*, 2015).

Outra forma interessante para trabalhar com o conteúdo científico é por meio da realização de problematizações com os estudantes. Segundo Bachelard (1996), a origem do conhecimento se configura por meio da realização de problematizações e questionamentos e é necessário que saibamos formular problemas, pois para que possamos estar aliados ao conhecimento científico precisamos saber responder perguntas que nos são feitas, afinal esse tipo de conhecimento é pautado em questionamentos e só assim a construção e aprendizagem poderá ser significativa.

Percebendo a importância do teatro e das problematizações para o ensino, o presente trabalho relata uma atividade desenvolvida para a disciplina de Biologia de Populações presente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais e desenvolvida com os estudantes do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Lavras. Para realização da atividade foi construído um teatro de dedoches e elaboradas algumas problematizações com o intuito de construir conhecimentos sobre o tema Ecologia, abordando a importância das abelhas para a manutenção do equilíbrio ecológico.

2 | RELATO DO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

A atividade desenvolveu-se em algumas etapas. Na primeira etapa foi realizada a apresentação do teatro de dedoches que continha um roteiro para a apresentação da peça, sendo que este material foi produzido pelas licenciandas que construíram a atividade. O teatro se desenvolveu em torno do diálogo de duas abelhinhas, uma que estava bem adaptada ao seu ambiente e outra que procura um local para fazer morada, pois a região onde esta vivia não apresentava alimentos e nem indivíduos da sua espécie. O objetivo da apresentação desse recurso foi instigar os estudantes da Educação Básica a pensarem sobre as causas do desaparecimento das abelhas.

Na segunda etapa foi realizado alguns questionamentos a fim de problematizar com os estudantes as questões abordadas pelo teatro, como: O que causou o sumiço das abelhas?; Se não existir flor não existe abelha e vice-versa? Por quê? A partir dessas

questões discutiu-se sobre a utilização de agrotóxicos pelas grandes produções agrícolas, o desmatamento causado pela ação antrópica e ainda a importância das abelhas para a produção de alimentos e para a existência humana, além da produção de mel e geleia real por esses polinizadores.

Outro assunto abordado foi o modo de vida das abelhas, as formas de produção do mel e a forma que esses insetos realizam o acasalamento. Além disso, os estudantes abordaram a questão o funcionamento e a divisão de castas nas populações de abelhas, destacando que cada uma das castas apresenta uma função específica para o bom funcionamento da colmeia.

Na terceira etapa a turma foi dividida em dois grupos. Um grupo recebeu uma reportagem com o título “Desmatamento provoca invasão de abelhas na zona urbana de Teresina”. O outro grupo recebeu uma reportagem abordando a questão da utilização de agrotóxico no Brasil. Após esse momento, foi sugerido aos estudantes a discussão dos temas entre os grupos.

Na quarta etapa foi proposto para que os estudantes construíssem materiais (notícias, teatro de dedoches, poema, música) que abordassem as hipóteses do sumiço das abelhas (desmatamento e agrotóxico). Assim, os discentes decidiram apresentar um teatro de dedoches, utilizando desenhos feitos por eles e o material que já havia sido produzido pelos docentes responsáveis. Posteriormente foi realizada uma avaliação por escrito a fim de compreender o que o estudantes haviam aprendido com o desenvolvimento da atividade.

3 | METODOLOGIA

No processo de avaliação os estudantes do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Lavras foram questionados sobre o que haviam aprendido com o desenvolvimento da atividade. A resposta ao questionamento foi realizada de forma escrita. Os estudantes não se identificaram durante esse processo, para a identificação dos discentes foi utilizada a letra “P” seguida do número em que apareceram na ordem de avaliação.

Para o desenvolvimento do processo de análise debruçou-se sobre a metodologia de pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995) é um tipo de investigação que parte da análise de dados descritivos para explicar a realidade em que o sujeito está inserido. Esse tipo de metodologia apresenta uma preocupação com a compreensão de certo fenômeno social em si, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas sim compreendidos de formas dinâmicas.

A análise das falas, em específico, foi realizada por meio do método de análise de conteúdo que confere uma interpretação qualitativa dos dados. Dentro deste tipo de análise utilizamos o parâmetro de categorização das falas. Esta metodologia foi adotada a fim de

investigar de forma mais ampla as percepções dos participantes, uma vez que a categoria é um agrupamento de elementos, ideias ou expressões com características semelhantes (MINAYO, 1999).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das falas dos estudantes foram construídas cinco categorias e elencado um nome a fim de identificar cada uma delas. Essas estão dispostas no quadro abaixo (Quadro 1) que apresenta, além da nomeação de cada categoria, apresenta uma breve descrição do seu conteúdo e o número de estudantes abordaram este conteúdo da descrição.

Categoria	Descrição	Frequência
Agrotóxico	Nessa categoria estão agrupadas as falas sobre o impacto do uso de agrotóxicos para as abelhas.	6
Comportamento das abelhas	As falas presentes nessa categoria trazem a questão do comportamento das abelhas.	4
Reprodução das abelhas	Essa categoria inclui aspectos sobre a reprodução e divisão de sexo das abelhas.	4
Serviços ambientais	As falas dessa categoria tratam dos serviços prestados pelas abelhas e o benefício desse para o ser humano.	4
Desmatamento	A categoria desmatamento reuni as falas sobre o desmatamento e sua interferência para a população de abelhas	3

Quadro 1: Descrição das categorias construídas.

Fonte: AUTORAL, 2016.

Tratando dos apontamentos realizados acerca do tema agrotóxico, Rocha (2012) aborda que, uma das principais causas do declínio de polinizadores é a utilização inadequada das práticas agrícolas. Além disso, Malaspina *et al.* (2008) destacam que, o uso indiscriminado de agrotóxicos em ambientes naturais, além de levar a morte desses insetos, podem causar uma modificação comportamental, o que gera prejuízos para manter a colônia desses indivíduos. Segundo Rocha (2012), o produto químico afeta a divisão de trabalho dentro da comunidade, o cuidado com a prole, a limpeza da colônia, a atividade de forrageamento e a rotina da rainha. Assim, de acordo com Pinheiro e Freitas (2010), os efeitos dos agrotóxicos sobre a ação dos polinizadores, muitas vezes, não são conhecidos pela agricultura nacional, causando obstáculos na busca pelo uso sustentável desse organismo.

As questões sobre a vida social das abelhas também foram trazidas pelos estudos. Neste sentido, Wolff *et al.* (2008) trazem que, as abelhas melíferas não sobrevivem sozinhas, elas dependem da divisão e da realização de trabalhos. O autor ainda aborda que esses organismos se dividem em três castas, a rainha, a operária, que são diferenciadas pelo porte e tipo de alimentação, e os zangões, que são os machos responsáveis pela reprodução (WOLFF *et al.*, 2008). Apesar da grande quantidade de abelhas e da diversidade cultural, segundo Campos *et al.* (1987), esses organismos dependem dos produtos conferidos pelas flores, como o pólen, o néctar e o óleo para o consumo, além disso, as células de favos que são utilizadas para cria são produzidas antes da postura da rainha, assim as operárias realizam o trabalho de fechar as células, não apresentado contato com a cria.

Os estudantes ainda comentaram sobre a reprodução das abelhas e a divisão de sexo na colônia. Assim, de acordo com Storer (1998), após sete dias da eclosão da rainha, esta realiza um voo de grande altitude entrando em contato com um macho que é o zangão. Através do cruzamento dos dois indivíduos, o zangão morre e a rainha põe seus óvulos em contato com a colméia, estes óvulos podem ser fecundados ou não, sendo que os não fecundados produzem os zangões e os que foram fecundados pelos gametas masculinos dão origem as fêmeas. Ainda de acordo com o autor, por dois dias as larvas se alimentam de geléia real e posteriormente, quando se tornam operárias e zangões, são alimentadas por pólen e mel. As abelhas que produzem mel se encontram divididas em três classes diferentes, que são: as operárias, essas vivem de 6 a 8 estações, a rainha que põe cerca de 1.000 óvulos por dia e os zangões que realizam o acasalamento com as rainhas (STORER, 1998).

Os serviços prestados pela comunidade de abelhas também foram abordados na avaliação da atividade. Conforme Silva e Paz (2012), esses insetos promovem um serviço ecológico involuntário que é a polinização. Esse serviço, ainda de acordo com os autores, é um processo fundamental para a conservação dos ambientes naturais. Além disso, o processo de polinização pode atuar como bioindicadores da qualidade e permite a reconstituição de áreas florestais tropicais, até mesmo regiões próximas a essas áreas (SILVA e PAZ, 2012). O processo ainda interfere diretamente na melhoria de qualidade dos frutos, quanto ao peso, número e quantidade de sementes, sendo possível perceber o quanto a alimentação do ser humano está aliada aos serviços prestados pelas abelhas, conforme Imperatriz-Fonseca e Nunes-Silva (2010),.

Outros estudantes argumentaram sobre a relação que o desmatamento e consequente fragmentação de ambientes naturais levam ao desaparecimento das abelhas. Marcondes e Buschini (2006) analisam que existe uma família de abelhas que está totalmente relacionada com a presença de angiospermas, elas utilizam o vegetal como fonte de alimento. Assim, percebe-se, segundo os autores citados acima que, a ação humana sobre os diversos ambientes causa impactos nas comunidades de abelhas, pois o desmatamento leva a perda de alimentos disponíveis para seu consumo, os organismos

não encontram locais para construírem seus ninhos e ainda, com a fragmentação de seus habitats, a população sofre redução em seu tamanho, o que gera uma perda da variabilidade genética (MARCONDES e BUSCHINI, 2006). Uma das medidas que pode ser tomada é a manutenção de áreas naturais para que haja maior produção agrícola pelo processo de polinização, permitindo o desenvolvimento de uma recuperação ambiental é o mais seguro a se realizar, segundo Imperatriz-Fonseca e Nunes-Silva (2010).

5 | CONSIDERAÇÕES

Após a análise das falas dos estudantes do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), percebeu-se que a atividade cumpriu com objetivo de ensinar o tema Ecologia, abordando a importância das abelhas para a manutenção do equilíbrio ecológico, pois a partir da análise das falas percebeu-se que os estudantes discutiram sobre os aspectos que envolviam a questão do equilíbrio ecológico, como o desmatamento, o uso de agrotóxico, o serviço ambiental prestado pelas abelhas, bem como algumas questões que se relacionam ao comportamento da população de abelhas.

A apresentação do teatro de dedoches permitiu uma motivação dos estudantes acerca do conteúdo que seria abordado posteriormente. Além disso, por meio do diálogo proporcionado pelo recurso, foi possível a elaboração de hipóteses pelos estudantes sobre a possível causa do desaparecimento das abelhas, sendo que os discentes participaram de maneira efetiva e construtiva nesse momento.

Os estudantes também discutiram sobre a questão do comportamento social e a reprodução das abelhas. Essa discussão possibilitou a identificação dos conhecimentos prévios dos discentes. Outro fator visualizado foi a importância dada ao teatro de dedoches para a construção de conhecimentos, pois no momento da produção dos materiais, os dois grupos formados escolheram utilizar o teatro de dedoches como metodologia para a abordagem do tema proposto. Outra questão percebida foi com relação à interação com os estudantes, sendo que estes tiveram a oportunidade de comunicação com o seu grupo e até mesmo a comunicação com o outro grupo, através da apresentação do teatro.

Assim, podemos perceber a importância da criação de estratégias pedagógicas para o uso em sala de aula, pois essas além de promoverem a aprendizagem de conhecimentos, permitem uma motivação, interação e participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CAMPOS, L.A. de O. **Abelhas indígenas sem ferrão: o que são?** Informe Agropecuário. Belo Horizonte, v. 13, n. 149, p. 3-6, 1987.

COSTA-MAIA, F. M.; LINO-LOURENÇO, D. A.; TOLEDO, V. A. A. **Aspectos econômicos e sustentáveis da polinização por abelhas.** In: MARTIN, T. N.; JAQUIELWACLAWOVSKY, A.; KUSS, F.; MENDES, A. S.; BRUN, E. J. Br. (Org.). *Sistemas de Produção Agropecuária - Ano 2010*. Dois Vizinhos: UTFPR, 2010, p. 45-67.

GODOY, A.S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, v. 35, p. 57-63, 1995.

IMPERATRIZ-FONSECA, V. L.; NUNES-SILVA, P. . **As abelhas, os serviços ecossistêmicos e o Código Florestal Brasileiro.** *Biota Neotropica* (Online. Edição em Inglês), v. 10, p. 59-62, 2010.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. **Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação.** In: André Carreira; Biange Cabral; Luiz Fernando Ramos; Sérgio Coelho Farias. (Org.). *Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas*. 1ed. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora Ltda., 2006, v. 1, p. 63-76.

MALASPINA, O.; SOUZA, T. F. **Reflexos das aplicações de agrotóxicos nos campos de cultivo para a apicultura brasileira.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE APICULTURA, 27.; e MELIPONICULTURA, 3.; Belo Horizonte, 2008. Anais [...]. Belo Horizonte, 2008.

MARCONDES, I. K.; BUSCHINI, M. L. T. **Levantamento das abelhas indígenas sem ferrão (hymenoptera; meliponina) na área urbana de guarapuava.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual do Centro Oeste.

MINAYO, M.C.S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 30-37.

MOTOKANE, Marcelo Tadeu; TRIVELATO, Sílvia L F . **Reflexões sobre o ensino de ecologia no ensino médio.** In: II encontro nacional de pesquisa na educação em ciências, 1999, Valinhos. Anais [...]. Valinhos, 1999.

MOURÃO, B. ; REIS NETO, J. A. ; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. **O desenvolvimento de um teatro de dedoche para o ensino de botânica sistemática.** *Revista Práxis* (Online), v. 6, p. 349-357, 2015.

PINHEIRO, J. N.; FREITAS, B. M. **Efeitos letais dos pesticidas agrícolas sobre polinizadores e perspectivas de manejo para os agroecossistemas brasileiros.** *Oecologia Australis*, v. 14, p.266-281, 2010.

POLICARPO, I; STEINLE, M. **As contribuições dos recursos alternativos na prática pedagógica.** Secretaria de estado da educação do Paraná Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Cornélio Procópio. Programa de Desenvolvimento Educacional. Cornélio Procópio – PR. 2008.

RAMOS, M. G. Ouriques; AZEVEDO. **ECOSSISTEMAS BRASILEIROS.** 1. ed. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2009. v. 1. 260p .

ROCHA, M. C. L. S. A.. **Efeitos dos agrotóxicos sobre as abelhas silvestres no Brasil: proposta metodológica de acompanhamento.** 1. ed. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 2012. v. 1. 88p .

SILVA, J. P. S. **Impactos ambientais causados por mineração.** Revista Espaço da Sophia, Meio digital, p. 1 - 13, 01 nov. 2007.

SILVA, W. P.; PAZ, J.R.L. da . **Abelhas sem ferrão: muito mais do que uma importância econômica.** Natureza OnLine (Espírito Santo), v. 10, p. 146-152, 2012.

STORER, T.I.; USINGER, R.I; STEBBINS, R.C.; NYBAKKEN. J.W. **Classe Insecta: Insetos.** In: Zoologia Geral. São Paulo: Editora Nacional. 1998, cap.5, p.504-545.

VESTENA, R. F.; PRETTO, V. . **O Teatro no Ensino de Ciências: uma alternativa metodológica na formação docente para os anos iniciais.** Vidya (Santa Maria. Online), v. 33, p. 1, 2012.

VIEIRA, J.A.;BASTIANI, V. I. M.; DONNA, E. ; . **Ensino com Pesquisa nas aulas de Ciências e Biologia: algumas exigências.** In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009. p. 8014-8028.

WOLFF, L. F.; REIS, D.A. ; SANTOS, R. . **Abelhas melíferas bioindicadores de qualidade ambiental e de sustentabilidade da agricultura familiar de base ecológica.** Pelotas: Embrapa Clima Temperado, 2008 (Documentos, 244).

Apoio: FAPEMIG, CAPES e UFLA

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da Uneb em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

AIRÃ DE LIMA BOMFIM - Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2018). Mestre em Botânica pelo Programa de Pós-Graduação em Botânica - PPGBOT/UEFS (2020) e, atualmente, aluno de doutorado neste mesmo programa. É tutor das disciplinas Educação ambiental e Manejo de Unidades de Conservação (Faculdade UNEF - EAD). Foi professor na Educação Básica e em cursos preparatórios para ingresso no Ensino superior. Tem experiência na área de botânica com ênfase em taxonomia dos gêneros de Euphorbiaceae da Flora da Bahia.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abelhas 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231

Aprendizagem Interdisciplinar 148

Assistencialismo 14

Atendimento Educacional Especializado 28, 29, 31, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135

Autonomia 18, 21, 27, 45, 48, 53, 55, 63, 72, 107, 123, 132, 170, 195, 213, 218, 219

C

Cidadania 16, 30, 43, 44, 52, 55, 58, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 172, 174, 181, 182, 217, 220

Coletividade 45, 120, 136, 192

Coronavírus 1, 3, 5, 11, 12, 13, 15, 18, 26

CTS 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52

D

Desenvolvimento Humano 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 106, 127, 173, 183

Desenvolvimento Sustentável 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123

Diálogo 10, 41, 49, 83, 102, 121, 136, 138, 139, 140, 143, 145, 149, 150, 151, 179, 185, 193, 194, 195, 205, 225, 229

Direito 5, 17, 21, 26, 28, 53, 54, 55, 57, 58, 63, 64, 67, 102, 117, 125, 126, 127, 131, 140, 151, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 180, 198, 200, 205, 211, 214, 218

Docência Universitária 189, 196

Documento Referência Curricular 101, 102, 103, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113

E

Ecologia de Saberes 197, 198, 203, 205, 206, 209

Educação 2, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 81, 85, 87, 88, 89, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 211, 219, 223, 225, 230, 231, 232

Educação Ambiental 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 144, 232

Educação do Campo 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147
Educação Inclusiva 28, 31, 126, 128, 130, 131, 134, 135, 172, 175, 176, 177, 178, 179
Educação Infantil 27, 30, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179
Educação Profissional 41, 47, 48, 49, 50, 142, 149
Empoderamento 80, 197, 202
Ensino-Aprendizagem 4, 10, 88, 90, 98, 100, 153, 180, 185, 190, 223, 229
Ensino de Ecologia 222, 230
Ensino Remoto 1, 4, 5, 11, 15, 18, 22, 24
Ensino Superior 2, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 61, 62, 63, 65, 67, 73, 158, 160, 161, 189, 190, 191, 195, 196, 203, 232
Equilíbrio Ecológico 222, 224, 225, 229
Espaço Educativo 46, 51, 79

F

Formação Básica 6, 56, 148
Formação Continuada 6, 41, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 112, 113, 114, 125, 128, 131, 132, 133, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 167
Formação de Professores 4, 5, 41, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 72, 73, 77, 90, 112, 114, 125, 130, 131, 140, 189, 193, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 232
Formação Docente 62, 99, 104, 136, 138, 146, 163, 189, 194, 196, 207, 231
Formação Humanística 41, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 162
Formação Técnica 148, 150, 182

G

Gênero 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 180, 182, 189, 204, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221
Gestão Escolar 1, 6, 10, 13, 140, 172, 175, 176, 177, 179

I

Identidade 37, 78, 81, 136, 139, 140, 142, 145, 146, 153, 166, 168, 173, 175, 200, 201, 202, 208, 211, 214, 216, 217, 219, 220, 221
Inclusão 14, 16, 17, 18, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 77, 80, 87, 94, 95, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 140, 141, 148, 151, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 219
Indígena 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 200
Integração Curricular 148

Interculturalidade 53, 58, 63, 64

J

Juventude 180, 187, 188

M

Medicina 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 205, 210, 211, 220

Mercado de Trabalho 15, 16, 24, 50, 79, 80, 86, 105

N

Narrativa 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40

O

Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável 115, 120

P

Pandemia 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 23, 24, 26

Participação 8, 29, 30, 42, 49, 50, 52, 67, 71, 72, 74, 82, 83, 86, 94, 98, 121, 130, 131, 132, 136, 139, 140, 149, 152, 157, 176, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 195, 198, 229

Pessoa com Deficiência 27, 175, 179

Políticas Públicas 10, 14, 15, 16, 17, 21, 25, 42, 56, 73, 101, 102, 103, 105, 106, 112, 114, 116, 146, 174, 175, 176, 177, 195, 210, 216, 219, 221

Pragmática 32, 33, 37, 38, 39, 40

R

Reconhecimento 15, 23, 46, 50, 51, 54, 55, 56, 73, 74, 76, 112, 143, 165, 181, 204, 210, 218, 220

Representações Sociais 78, 154, 155, 156, 157, 158, 163

S

Sala de Recursos Multifuncionais 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135

Sexualidade 79, 81, 82, 83, 84, 86, 211, 214, 217, 219, 220

Sistema Único de Saúde 210, 211, 212, 220, 221

Sujeitos Políticos 180, 187

T

Teatro de Dedoche 222, 230

Tecnologia 1, 3, 4, 10, 11, 15, 32, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 128, 129, 132, 134, 135, 148, 198, 232

Teoria Histórico-Cultural 88, 89, 90

Trabalho Docente 17, 90, 114, 176, 189

Transexualidade 210, 211, 213, 216, 217, 220, 221

Tutoria 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163


U


Universidade 1, 3, 12, 14, 16, 17, 19, 25, 32, 40, 52, 59, 62, 64, 74, 76, 77, 78, 79, 88, 115, 128, 135, 146, 154, 155, 156, 158, 172, 178, 179, 180, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 207, 208, 209, 220, 222, 225, 230, 232

**Militância Política e
Teórico-Científica da
Educação no
Brasil**

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 


[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 


www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

**Militância Política e
Teórico-Científica da
Educação no
Brasil**

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020