

Discursos,

Práticas, Ideias e Subjetividades

na Educação

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

5



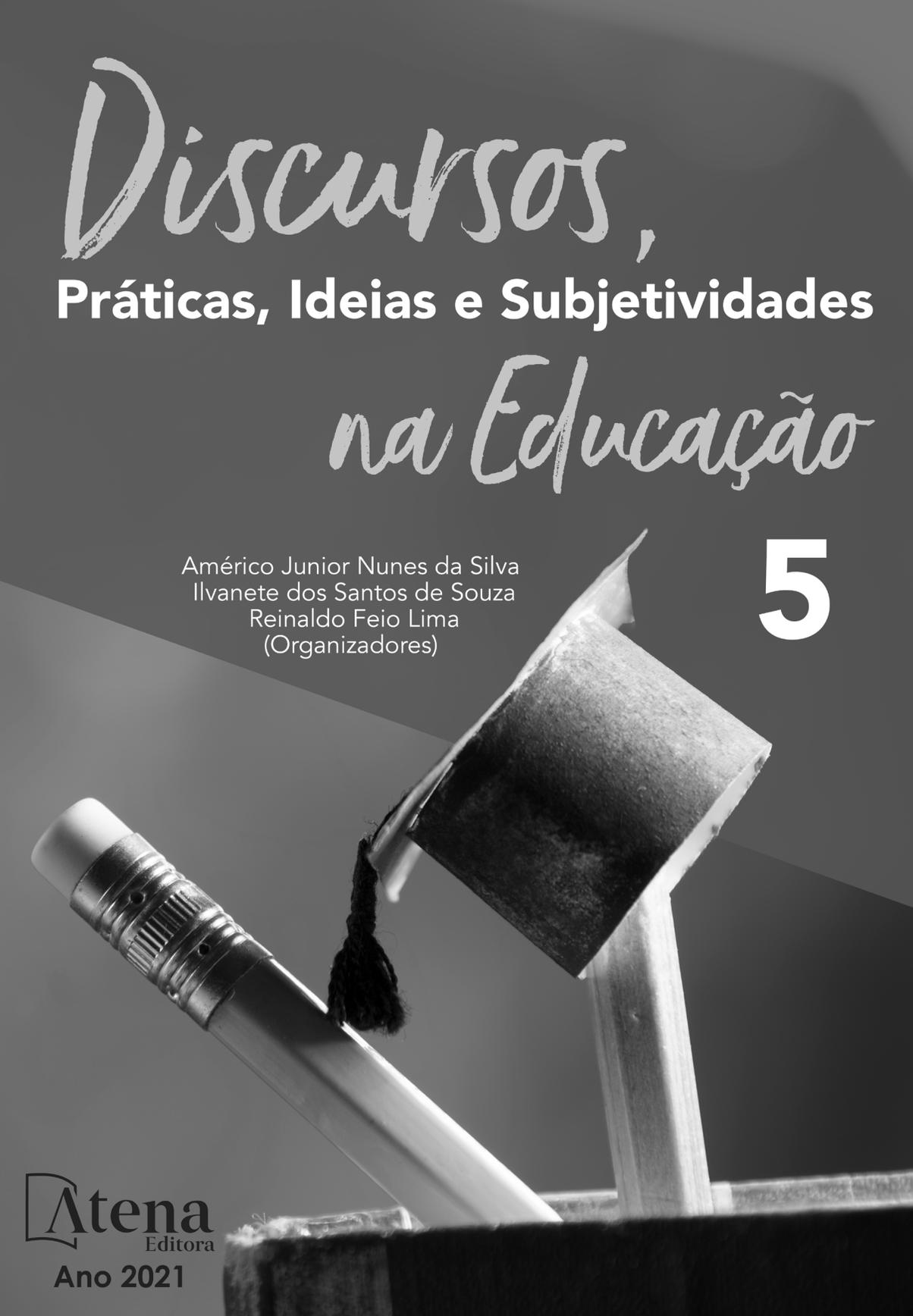
Atena
Editora

Ano 2021

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

5



Atena
Editora

Ano 2021

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 Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

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
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – 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
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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 Gírlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
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 Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
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 Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
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. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
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 Federacl 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
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
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
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
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. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
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
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
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. Dr. Adailson 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
Profª Drª Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
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. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª 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. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
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
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
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 Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/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. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani 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. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
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. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
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
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
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

Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 5

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 5 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Reinaldo Feio Lima. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-027-5

DOI 10.22533/at.ed.275212804

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lima, Reinaldo Feio (Organizador). IV. Título.

CDD 370

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

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Inicialmente localizamos o leitor quanto ao contexto de organização desta obra; pois, nesse momento, (sobre)vivemos em um contexto pandêmico no qual os desafios enfrentados perpassam as “(...) relações entre a preservação da vida e as necessidades sociais tão preciosas a nós humanos, seres gregários que somos, bem como as dificuldades relativas ao trabalho, à economia e à sustentabilidade das instituições.” (GATTI, 2020, p. 30¹).

Neste contexto, é com entusiasmo de dias melhores que apresentamos o livro: **“Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação”** cujas temáticas focam a problematização da educação em relação as práticas, discursos, subjetividades e ideias, voltadas a formação de professores, gestão educacional, contexto pandêmico, inclusão, gênero e diversidade, ensino de Ciências e Matemática, práticas interdisciplinares, profissionalização e trabalho docente, Educação à Distância, entre outros.

Uma obra estruturada a muitas mãos e que tem por objetivo socializar as diferentes produções, desde relatos de experiências a textos de pesquisas, vinculados a diferentes instituições nacionais e internacionais, ampliando o olhar acerca das temáticas que evidenciamos anteriormente. O número expressivo de artigos encaminhados para este livro e os resultados aqui apresentados, revelou a relevância da temática e dos estudos e pesquisas que vêm sendo realizados por diferentes pesquisadores, bem como reafirma o entendimento da imprescindível necessidade de Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação.

Dessa forma, esperamos que esta obra seja a mola propulsora para futuras reflexões e inspirações para docentes em formação e/ou exercício da docência. Que ao ler os textos que apresentamos nesse volume inspiremos investigações e práticas exitosas, permitindo um ressignificar dos processos de formação, ensino e de aprendizagem. Os artigos que compõe este livro – cada um sob olhares, discursos, práticas, ideias e impressões de seus autores – buscam galgar por questões que inquietam o cotidiano social da educação, principalmente, contribuir com as discussões que promovam a qualificação do ensino no Brasil, reafirmando a necessidade de olhares mais apurado para a subjetividade que compõem as diferentes práticas e discursos educacionais.

Nesse sentido, portanto, desejamos a todos uma ótima e profícua leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

¹ GATTI, A. B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. vol.34 no.100 São Paulo Sept./Dec. 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDO DE CASO SOBRE O DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS DE INCLUSÃO DIGITAL, EM PRAIA GRANDE (SÃO PAULO/SP, BRASIL)

Carlos Leonardo Borges da Silva

Mariangela Camba

DOI 10.22533/at.ed.2752128041

CAPÍTULO 2..... 13

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA TLACHCO, UN ESTUDIO DE CASO DE COACHING EMPÍRICO

Jesús Librado Tapia Valladares

DOI 10.22533/at.ed.2752128042

CAPÍTULO 3..... 24

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCACIONAL

Patrícia Fernanda da Silva

Iuri Lammel Marques

Liane Margarida Rockenbach Tarouco

Mirele de Oliveira Pacheco

DOI 10.22533/at.ed.2752128043

CAPÍTULO 4..... 38

O CURSO DE LICENCIATURA BÁSICA INTERCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O REGISTRO DOS CONHECIMENTOS DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Shyrley de Almeida Alves

Tainá Cunha de Aguiar

DOI 10.22533/at.ed.2752128044

CAPÍTULO 5..... 44

ENTRE AS SALAS DE AULA E O FOLCLORE: PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR GUILHERME SANTOS NEVES NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO, BRASIL (1934-1950)

Tatiana Borel

Regina Helena Silva Simões

DOI 10.22533/at.ed.2752128045

CAPÍTULO 6..... 58

PEDAGOGIA HOSPITALAR E A SUA IMPORTÂNCIA PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Bruna Constantino Cardoso Vieira

Cíntia Jacqueline Aranda Massuca

Thamires Maria Guimarães Alexandre

Ricardo Sant'Anna de Andrade

Tchiago Inague Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.2752128046

CAPÍTULO 7..... 66

TRADUÇÃO PARA A LIBRAS DAS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA EM FEIRAS LIVRES EM CASTANHAL-PA

Rafael Evangelista da Cruz

Suzana Mourão Gomes

Geovana Tavares Fagundes

Ivanilton Ferreira

Emilia do Socorro Conceicao de Lima Nunes

Luizete Cordovil Ferreira da Silva

Patrícia Ribeiro Maia

DOI 10.22533/at.ed.2752128047

CAPÍTULO 8..... 78

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR QUANTO A INSERÇÃO DO PADRÃO DE QUALIDADE NACIONAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO MUNICIPAL

Sílvia Helena Fonseca dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.2752128048

CAPÍTULO 9..... 85

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR EDUCADORES NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Bruno Henrique Feitosa

Lucas Limeira Rodrigues

Fernanda Adriéli Trenkel

Léia Mendes Guedes

DOI 10.22533/at.ed.2752128049

CAPÍTULO 10..... 93

SOFTWARE EDUCACIONAL MODELLUS APLICADO AO ENSINO DE FÍSICA: UM ESTUDO DO MOVIMENTO HARMÔNICO SIMPLES

Joerbed dos Santos Gonçalves

Edson Firmino Viana de Carvalho

Karla Cristina Silva Sousa

DOI 10.22533/at.ed.27521280410

CAPÍTULO 11..... 105

O EDUCAR PELA PESQUISA: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS ACERCA DO PROGRAMA CONECTANDO SABERES

Eliza Cristina de Oliveira

Jaison Vieira da Maia

DOI 10.22533/at.ed.27521280411

CAPÍTULO 12..... 114

INCLUSÃO ESCOLAR: INGRESSO DE UM ADOLESCENTE COM AUTISMO NO ENSINO

TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Vânia da Silva Ferreira
Fabiana Regina da Silva Grossi
Carla da Silva Fiaes

DOI 10.22533/at.ed.27521280412

CAPÍTULO 13..... 153

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Débora Alves Feitosa
Odair Ledo Neves

DOI 10.22533/at.ed.27521280413

CAPÍTULO 14..... 165

SUBJETIVIDADE DOCENTE: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DE COMTE

Silvana Mendes Sabino Soares
Talita Almeida Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.27521280414

CAPÍTULO 15..... 174

METAMORFOSES DE SI: SUJEITOS INFANTIS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS

Jaqueline Madruga Flesch
Viviane Castro Camozzato

DOI 10.22533/at.ed.27521280415

CAPÍTULO 16..... 186

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA: DIÁLOGOS E PERCEPÇÕES DOS EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A COLETA SELETIVA

Veronica Nogueira do Nascimento
Antonia Micaelle de Alencar
Janete de Souza Bezerra
Sebastiana Micaela Amorim Lemos
Clara Edilsânia Nogueira da Silva
Rita Celiane Alves Feitosa
Lidiana de Souza Freire
Gécica Coelho do Nascimento Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.27521280416

CAPÍTULO 17..... 195

COMO ARTICULAR AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E EMANCIPADORAS PROPOSTAS PELO SINASE COM A NATUREZA ANIQUILADORA DE UMA INSTITUIÇÃO TOTAL?

Rejane Matias Gomes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.27521280417

CAPÍTULO 18..... 204

PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA SOBRE A NOVA

BNCC E A SUA IMPLANTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Júlia Luz Bohrer

Natalia Aparecida Soares

DOI 10.22533/at.ed.27521280418

CAPÍTULO 19.....216

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PSICOPEDAGÓGICA: INSTRUMENTOS FACILITADORES

Maria Andressa Lima dos Santos Santana

Dennis Orion Pereira dos Santos

Bety Coutinho Souto Melo

DOI 10.22533/at.ed.27521280419

CAPÍTULO 20.....221

REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM 2017: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA

Verônica Mendes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.27521280420

SOBRE OS ORGANIZADORES233

ÍNDICE REMISSIVO.....235

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDO DE CASO SOBRE O DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS DE INCLUSÃO DIGITAL, EM PRAIA GRANDE (SÃO PAULO/SP, BRASIL)

Data de aceite: 03/05/2021

Carlos Leonardo Borges da Silva

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional: Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES

Mariangela Camba

Docente do Programa de Mestrado Profissional: Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES

RESUMO: Esta pesquisa objetiva verificar as contribuições das políticas públicas de inclusão digital na rede municipal de ensino em Praia Grande-SP. Desenvolvendo estudo de caso sobre o Departamento de Programas de Inclusão Digital da Secretaria de Educação da Estância Balneária de Praia Grande, município localizado na Região Metropolitana da Baixada Santista. Como técnica de coleta de dados foi realizada pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, além da aplicação de entrevista pessoal semiestruturada junto ao Diretor do Departamento do município analisado. Os resultados da pesquisa apontaram que há um processo de planejamento e estruturação da inclusão digital na rede educacional do município, o que aliada ao projeto político-pedagógico das escolas, está contribuindo com os avanços nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As reflexões aqui descritas fazem parte dos trabalhos, desenvolvidos na disciplina de

Recursos Tecnológicos Interdisciplinares do Ensino-Aprendizagem do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Inclusão digital. Educação.

ABSTRACT: This research aims to verify the contributions of public policies for digital inclusion in the municipal education system in Praia Grande-SP. Developing a case study on the Department of Digital Inclusion Programs of the Education Secretariat of the Estância Balneária of Praia Grande, a municipality located in the Metropolitan Region of Baixada Santista. As a data collection technique, bibliographic and documentary research was carried out, in addition to the application of semi-structured personal interviews with the Director of the Department of the analyzed municipality. The results of the research showed that there is a process of planning and structuring digital inclusion in the educational network of the municipality, which, together with the political-pedagogical project of the schools, is contributing to the advances in the results of the Basic Education Development Index (IDEB). The reflections described here are part of the work, developed in the discipline of Interdisciplinary Technological Resources of Teaching-Learning of the Professional Master's Teaching Practices in Elementary Education at the Metropolitan University of Santos - UNIMES.

KEYWORDS: Public policies. Digital inclusion. Education.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a tecnologia tem sido uma aliada quando o assunto diz respeito à educação em Praia Grande. Neste tempo atípico que a sociedade vive, mais uma vez ela está sendo essencial para garantir a continuidade do ensino, mesmo que à distância.

Ferramentas tecnológicas tais como, tablets, lousas digitais e mesas interativas auxiliam a forma de aprendizagem dos alunos. Principal equipamento relacionado às tecnologias nas escolas, a cidade conta lousas digitais instaladas em todas as salas de aula, assim professores e alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ao alcance das mãos uma ferramenta que torna o ensino mais interativo. Os constantes investimentos em tecnologia já começaram a trazer resultados significativos. Um deles diz respeito as notas alcançadas pelos alunos da rede municipal de ensino no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) 2017, o município registrou maior crescimento entre as cidades da Baixada Santista.

A estruturação e o ordenamento deste segmento educacional só terão resultados positivos com a articulação entre os diversos atores do poder público com as comunidades escolares locais. Esta pesquisa, objetivou verificar as contribuições das políticas públicas de inclusão digital na rede municipal de ensino em Praia Grande-SP.

O objeto de pesquisa escolhido foi o Departamento de Programas de Inclusão Digital, administrado pela Secretaria de Educação da Estância Balnearia de Praia Grande, município localizado na Região Metropolitana da Baixada Santista, formada pelas cidades de Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Santos e São Vicente, ambos localizados no litoral paulista.

A escolha desse objeto foi motivada pela diferenciação das Políticas Públicas de inclusão digital na rede municipal de ensino de Praia Grande. Por ocasião da realização da pesquisa de campo inerente ao presente estudo, verificou-se que a Secretaria de Educação, local onde abriga o Departamento de Programas de Inclusão Digital, possui localização privilegiada, fácil acesso à capital do estado e às demais cidades da baixada santista, infraestrutura para a realização de eventos educacionais de diversos portes, conta com salas climatizadas com capacidade técnica para abrigar até 90 pessoas em reuniões, auditório com capacidade para 250 pessoas sentadas, além de estrutura pedagógica, administrativa e de manutenção da rede de ensino.

O percurso metodológico adotado foi: Elaboração do projeto de pesquisa em março de 2020, coleta e análise de dados (pesquisa bibliográfica e documental) entre março e abril, em seguida, no mês de maio, foi realizava visita técnica ao Departamento de Programas de Inclusão digital e a aplicação de entrevista com o Diretor.

Como visto, realizou-se como técnica de coleta de dados pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A fase de pesquisa de campo foi desenvolvida nos meses de maio e junho de 2020, quando foi aplicada entrevista pessoal semiestruturada ao Diretor do

Departamento de Programas de Inclusão Digital da Secretaria de Educação (SEDUC) do município de Praia Grande, Sr. Rafael Vinicius Turlão.

Quais políticas públicas estão sendo desenvolvidas para promover o uso ferramentais tecnológicas para a utilização pedagógica na rede municipal de ensino? A fim de responder ao problema de pesquisa enunciado desenvolveu-se pesquisa exploratória, cuja abordagem é qualitativa. O modelo de estudo de caso utilizado é o proposto por Yin (2005).

O trabalho foi estruturado em quatro tópicos. No primeiro, abordaremos o referencial teórico sobre a educação tecnológica, no qual refletimos sobre os recursos tecnológicos na área educacional. No segundo, apresentamos a caracterização do objeto de estudo, no terceiro e quarto se traz uma abordagem, respectivamente, sobre a pesquisa de campo e a análise dos resultados. Em seguida, são apresentadas as considerações finais e as referências citadas no texto.

Este artigo é oriundo das reflexões desenvolvidas na disciplina de Recursos Tecnológicos Interdisciplinares do Ensino-Aprendizagem do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

2 | A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Com o surgimento de novos recursos tecnológicos em nosso cotidiano (Tablets, smartphones etc.), é inevitável a constante necessidade de atualização e de reflexão. Na área educacional, às vezes, há carência desses novos olhares, principalmente se tratando das questões metodológicas. O modo como as instituições escolares percebem e utilizam os recursos tecnológicos presentes em seu cotidiano apresenta, intrinsecamente, certa resistência de interagir com o novo. Inicialmente, qualquer mudança pode ser traumática. Em relação à tecnologia, além das possíveis questões entre gerações, existe a necessidade de adaptação dos imigrantes digitais (termo frequentemente utilizado à parcela da população que não nasceu na era digital), mas que estão aprendendo a lidar com a tecnologia ou, em alguns casos, até mesmo se recusando a aceitá-la, que compõem, em grande maioria, o grupo de educadores ativos, ainda em processo de aquisição de práticas dos novos recursos tecnológicos. Moran (2013), analisa quatro aspectos inerentes a este fator: digitalização, virtualização, mobilidade e personalização. Atualmente, as tecnologias fazem parte da realidade dos sujeitos em diferentes espaços (inclusive o escolar):

As tecnologias que num primeiro momento são utilizadas de forma separada – computador, celular, Internet, mp3, câmera digital – caminham na direção da convergência e da integração dos equipamentos multifuncionais que agregam valor. O computador continua ativo, mas ligado à internet, à câmera digital, o celular, ao mp3, principalmente nos *pockets* ou computadores de mão. O telefone celular é a tecnologia que atualmente mais agrega valor: é *wireless* (sem fio) e rapidamente incorporou o acesso à internet, à foto digital, aos programas de comunicação (voz, TV), ao entretenimento (jogos, música,

Algumas tecnologias passaram a afetar profundamente a educação que, em determinados aspectos, sempre esteve presa a lugares e tempos determinados: escola, salas de aula, calendário escolar e grade curricular.

As tecnologias chegaram à escola, mas estas sempre privilegiaram mais o controle a modernização da infraestrutura e a gestão do que a mudança. Os programas de gestão administrativa estão mais desenvolvidos do que os voltados à aprendizagem. Há avanços na virtualização da aprendizagem, mas só conseguem arranhar superficialmente a estrutura pesada em que estão estruturados os vários níveis de ensino (MORAN, 2013, p1).

A escola, historicamente em seu modelo tradicional de ensino, é constituída fundamentalmente por um modelo de ensino centralizador na figura do professor. Isso torna a inserção da tecnologia interativa um processo que requer aprofundado entendimento sobre as construções de aprendizado por parte do educador. Além disso, há que se ressaltar também que a inserção destes recursos no processo educativo deve acontecer de forma progressiva e continuada.

Dentre os recursos já existentes, podemos considerar de maneira significativa as webs conferências e os chats, que configuram um momento simultâneo de troca de informações entre os sujeitos, seja entre estudantes, tutores ou em simples conversas sobre temas variados. Dos objetivos principais do ensino conjunto aos recursos interativos, entre muitos que são considerados pelos educadores estão:

- Desenvolvimento da autonomia de maneira prazerosa, por meio da troca de informações;
- Divergências de olhares à formulação de opiniões de maneira reflexiva.

Esse olhar cuidadoso de ensino-aprendizado deve ser perseguido por professores, estudiosos e por todos os interessados, já que o processo interativo não acontece somente no ambiente escolar. É impossível prevermos modificações profundas relacionadas ao desenvolvimento dos recursos tecnológico como instrumento educacional, mas a partir de observações dos recursos existentes e seu processo de aceitação e utilização atuais, podemos refletir sobre algumas questões antes mesmo da nossa prática efetiva de sua utilização, por exemplo:

- Quais destes recursos eu conheço profundamente?
- Será que estou realmente preparado para utilizá-los?
- O que espero de cada recurso tecnológico escolhido como auxiliar o meu trabalho pedagógico? Ele está adequado?

Somente por meio de processos reflexivos e observadores é que tanto os recursos tecnológicos quanto as suas aplicações, independentemente da área de atuação podem

se desenvolver de maneira prática e funcional. Cabe a nós, estudiosos de cada setor, esse papel de reflexão constante.

3 I CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Neste tópico é feita a caracterização do objeto analisado neste estudo de caso único: Departamento de Programas de Inclusão Digital, localizado na sede da Secretaria de Educação no município de Praia Grande (São Paulo/SP, Brasil). Na primeira parte é apresentado o município sede do equipamento em questão.

3.1 O município de Praia Grande

Praia Grande possui população estimada em 325.073 habitantes (IBGE, 2019). É um dos municípios que compõem a região metropolitana da baixada santista, localizada no litoral de São Paulo. As demais cidades que compõem a região são Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Santos e São Vicente, segundo a Lei Complementar 815, de 30 de junho de 1996. O território que compreende o município de Praia Grande foi uma das primeiras regiões brasileiras colonizadas pelos portugueses durante o século XVI, processo que se iniciou com a chegada de Martim Afonso de Sousa em 1532. (MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE, 2020). Na mesma fonte consta que a primeira vila fundada por esse explorador, que foi enviado pela coroa portuguesa, foi São Vicente, da qual Praia Grande era parte até 1967, quando se tornou efetivamente um município.

Após sua emancipação da cidade vizinha, Praia Grande acelerou o ritmo de seu desenvolvimento econômico e social, tendo experimentado, por exemplo, ampliação e melhoria nos serviços públicos, já que havia mais conhecimento e proximidade do poder municipal local em relação à população residente (MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE, 2020).

Na década de 1980, a cidade ganhou novo impulso para seu desenvolvimento com a inauguração da “Ponte do Mar Pequeno” (no trecho final da Rodovia dos Imigrantes), que a ligou às cidades vizinhas de Santos e São Vicente e resolveu dois problemas de uma só vez: desafogou o trânsito urbano no perímetro e o fluxo já saturado na “Ponte Pênsil”; e viabilizou o fluxo de veículos oriundos da capital paulista diretamente a Praia Grande (MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE, 2020).

Ocorre que o acesso facilitado gerou inconvenientes, que viriam a ser solucionados a partir do início da década de 1990, quando foram iniciadas grandes obras de infraestrutura no município, tais como a remodelação do sistema de transporte (mais de 90% das ruas foram pavimentadas), a ampliação do sistema de saneamento básico (à época 60% dos domicílios eram atendidos pelo sistema), a reurbanização da orla marítima e do entorno dos pontos turísticos da cidade e a revisão do sistema viário local (MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE, 2020). As principais vias de acesso ao município são o Sistema Anchieta-Imigrantes (SP-150 e SP-160) e a Rodovia Padre Manoel da Nóbrega (SP-55), que, por ser

o trecho estadual da Rodovia BR-101, liga a cidade à região Sul do país (via Rodovia Régis Bittencourt) e aos demais estados da região Sudeste, principalmente com o Rio de Janeiro, sentido Norte (MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE, 2020).

3.2 Rede Educacional de Ensino

O início dos anos 90, sem dúvidas alguma, foi o divisor de águas para Praia Grande. Antes considerada o patinho feio da região, a cidade passou por uma considerada reformulação ao longo dos últimos anos. E as ações voltadas a área da Educação, acompanharam essa evolução. Para chegar ao patamar de hoje e servir como referência para as demais cidades da Baixada Santista e também do Estado de São Paulo, ao longo de mais de duas décadas a Administração Pública investiu em material, mão de obra qualificada e infraestrutura adequada. Prova disso foi o salto no número de unidades. Em 1992 eram aproximadamente 20 escolas e hoje a Secretaria de Educação conta com 77 unidades municipais. Todas padronizadas e com infraestrutura moderna, bibliotecas, salas de informática, pátios para recreação e quadra para atividade física. Muito diferente do que era nos anos 90, quando algumas escolas funcionavam em casinhas improvisadas e com pouca infraestrutura.

Atualmente, são mais de 55 mil alunos matriculados, o equivalente à população de muitas cidades. O Município fornece cerca de 130 mil refeições por dia, com cardápio elaborado por nutricionistas, para alunos da rede municipal e estadual. Além disso, a Administração Municipal assume, cada vez mais, o atendimento de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, compartilhando com o Governo do Estado. Para despertar ainda mais o interesse dos alunos, a tecnologia está nas salas de aula. Foram entregues tablets beneficiando cerca de 30 mil alunos do Ensino Fundamental e 1.400 professores efetivos da rede. Este recurso ajuda na elaboração de aulas, além de inserir as crianças e jovens no mundo digital, ampliando seu aprendizado.

As escolas de Ensino Fundamental contam com Kits Smart Digital compostos por lousa interativa sensível ao toque (touch screen), lousa quadrilínea (quadros panorâmicos de fundo branco), projetor de imagens e computador, possibilitando ao professor criar e apresentar sua aula através dos equipamentos. Em 2018, o sistema de lousas digitais foi ampliado para as escolas de Educação Infantil e, atualmente, todas as salas de aulas contam com o equipamento. Além disso, foram implantadas DVDtecas em escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil e Bebeteca nas unidades de Educação Infantil que ainda contam com mesas educacionais informatizadas para auxiliar na alfabetização dos pequenos. Como incentivo à cultura, o programa SuperEscola atua oferecendo atividades direcionadas para estudantes de 7 a 14 anos da rede municipal, estadual e particular de ensino, como aulas de dança, teatro, violão e musicalização. Além disso, a Secretaria de Educação disponibiliza a educação em tempo integral (a oferta ampliada do tempo escolar), nas escolas de Complementação Educacional, totalizando mais de 3 mil

alunos matriculados.

Os constantes investimentos em tecnologia já começaram a trazer resultados significativos. Um deles diz respeito às notas alcançadas pelos alunos da rede municipal de ensino no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) 2017. Praia Grande foi o município que registrou maior crescimento entre as cidades da Região Metropolitana da Baixada Santista, ao atingir as notas de 6,4 e 5,4, elevando as marcas em 0,6 e 0,5, respectivamente, para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º). Com a nota 6,4, o Município superou a meta estabelecida pelo Ministério da Educação-MEC que era de 5,9, para os anos iniciais em 2019 e a média nacional que foi de 6,0. Nos anos finais, mais um resultado positivo alcançado pelos alunos da rede municipal de ensino. A nota de 5,4 deixou Praia Grande com o melhor desempenho entre as nove cidades da Região. Novamente o Município praia-grandense ficou acima do índice nacional que registrou o resultado médio de 4,5.

4 | PESQUISA DE CAMPO

A fase de pesquisa de campo foi desenvolvida nos meses de Abril e Maio de 2020, quando foi aplicada entrevista pessoal semiestruturada ao Diretor do Departamento de Inclusão Digital da Secretaria de Educação (SEDUC) do município de Praia Grande, Sr. Rafael Vinicius Turlão, quem autorizou formalmente sua identificação nesta publicação.

Apresenta-se a seguir, os resultados desta entrevista que teve duração aproximada de cinquenta minutos. Em sua primeira etapa, o roteiro de entrevista tratou da caracterização do profissional e a segunda sobre as atividades desempenhadas por este à frente do Departamento de Programas de inclusão Digital. O Diretor assumiu a gestão do DPID em Janeiro de 2010, na gestão do então prefeito Roberto Francisco dos Santos (PSDB-SP). Sua formação acadêmica é em Sistemas de Informação pela Faculdade do Litoral Sul Paulista e Especialização em Desenvolvimento e Gestão de Sistema pela Universidade Santa Cecília.

A entrevista foi aberta com uma pergunta sobre o processo de criação do Departamento de Inclusão Digital e das organizações relacionadas à gestão pública municipal do setor. O Diretor informou que “no ano de 2002, houve a necessidade pedagógica da criação de um setor técnico, que pudesse viabilizar os conhecimentos práticos e teóricos da tecnologia da informação e comunicação tanto para os alunos da rede pública municipal, como para as equipes técnicas (diretores, assistentes de direção, assistentes técnicos pedagógicos e professores)”. O entrevistado considerou ainda que “a inclusão digital não teve dispositivos específicos incluídos ou criados na primeira edição do Plano Diretor do Município, instituído em dezembro de 1996, lacuna que foi suprida no processo de revisão deste instrumento legal, ocorrido em 2006”.

A segunda questão foi sobre a quantidade de servidores em atuação e quantidade

de seções existentes. O Diretor mencionou que o DPID possui em sua estrutura duas seções, onde atuam 20 servidores. A Seção de Análise e Desenvolvimento de Soluções Digitais é responsável pelo Gerenciamento, Análise e Desenvolvimento de Sistemas que atendem às necessidades da Secretaria de Educação e rede educacional de ensino. Já a Seção de Suporte Técnico e Monitoramento é responsável pelos atendimentos técnicos de suporte a Hardware, Softwares e equipamentos de rede e monitoramento.

A terceira questão foi sobre quais os principais programas ou projetos em andamento. O entrevistado detalhou que as lousas digitais começaram a virar realidade nas escolas municipais em 2012. Na ocasião, os equipamentos foram instalados nos laboratórios de informática. Dois anos depois, em 2014, ocorreu à primeira ampliação com a implementação dos aparelhos em todas as salas de aulas das escolas de Ensino Fundamental. Em 2017, nova expansão dos serviços levou as lousas também para as unidades de Educação Infantil. Atualmente, todas as salas de aula contam com kit composto por uma lousa interativa sensível ao toque (touch screen), um projetor de imagens e um computador, possibilitando ao professor criar e apresentar sua aula através dos equipamentos. Com as lousas, os docentes podem utilizar facilmente recursos como vídeos, músicas, gráficos, imagens e jogos didáticos virtuais em suas aulas, relacionando os conteúdos a serem ensinados com essas atividades.

Nas salas de aulas de Ensino Fundamental, desde 2014, as lousas ganharam a companhia de outra ferramenta tecnológica, os tablets também são uma realidade em Praia Grande. A Secretaria de Educação distribuiu 2.240 equipamentos para atenderem os alunos nas escolas municipais e outros 1.400 para os docentes da rede, totalizando o fornecimento de 3.640 aparelhos. Os equipamentos facilitam a dinâmica de ensino dos professores ao mesmo tempo despertam o interesse dos alunos. Cada unidade do Ensino Fundamental conta com 80 tablets que são utilizados em sala de aula. Com isso, os estudantes não precisam estar necessariamente em uma sala de informática para ter acesso a conceitos de computação.

Para somar as ferramentas de ensino já existentes nas escolas da rede municipal, em 2019, as unidades de Educação Infantil receberam as mesas interativas. Ao todo, 274 aparelhos da PlayTable com jogos e aplicativos, foram instalados em 29 laboratórios de informática. Além de 20 equipamentos lotados nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), possuindo como característica principal a fácil usabilidade, sendo inclusive, acessível a crianças com deficiência motora ou psíquica. Está em fase de estudos a implantação de aulas de robótica para turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. “Estamos atentos no que há de novo. Até porque a área de tecnologia é muito dinâmica, sempre lançam equipamentos mais avançados e precisamos estar atualizados”, completou Turlão.

A quarta pergunta foi sobre qual a principal ação realizada ou apoiada pelo Departamento de Programas de Inclusão Digital da SEDUC. O entrevistado mencionou o

que por meio da Plataforma Digital Educacional (PDE), oportuniza o uso das tecnologias da informação e comunicação para apoio à prática docente e o aproveitamento das horas de trabalho pedagógico, garantindo reflexões, pesquisas e interações entre os pares. Devido a pandemia do Covid-19, ampliamos a interação dos professores com os mais de 55 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a retomada do ano letivo com aula online. A plataforma digital que está disponível no site Cidadão PG (www.cidadaopg.sp.gov.br) e permite que os estudantes tenham acesso às atividades. De fácil navegação, o endereço eletrônico pode ser aberto por qualquer dispositivo, além disso, possibilita que o download do conteúdo para uso off-line. “Pensamos em algo prático e funcional, principalmente, que atenda a necessidade dos alunos neste momento”, explicou o diretor.

A última pergunta realizada ao Sr. Rafael Vinicius Turlão, Diretor do Departamento de Programas de Inclusão Digital da Secretaria de Educação do município de Praia Grande, foi sobre como ocorreu a colaboração do DPID para a elaboração da Plano Diretor. O entrevistado afirmou que: “durante a revisão do Plano Diretor, nas reuniões nos bairros da cidade, o tema recursos tecnológicos digitais foi abordado e discutido com a comunidade. E junto ao setor pedagógico da secretaria de educação, alinhamos os estudos, traçamos metas visando o aprimoramento do ensino”.

No tópico seguinte são discutidos os resultados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica e da entrevista pessoal semiestruturada realizada junto ao Diretor do Departamento de Programas de Inclusão Digital da Secretaria de Educação do município de Praia Grande.

5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da entrevista aplicada, foi possível verificar os esforços para identificar as demandas e os fatores relevantes para implementação da Inclusão Digital em Praia Grande e proporcionar recursos tecnológicos à rede municipal de ensino do município de Praia Grande.

Existe legislação municipal que estabelece as políticas públicas, e que tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem estar de seus habitantes. Neste sentido destaca-se o Plano Diretor que em seu art. 25, inciso VII prever: “promover o uso de equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica”. Diante de tal redação verificamos que as metas e estratégias estabelecidas, estão sendo cumpridas pela Administração Municipal.

Mais especificamente sobre o Departamento de Programas de Inclusão Digital (DPID), verificou-se existir empenho para implementar ações de aprimoramento do ensino, utilizando os recursos tecnológicos. Um aspecto importante a se observar foi o processo

de planejamento e estruturação da inclusão digital na rede educacional do município, o que aliado ao projeto político-pedagógico das escolas municipais, está contribuindo com os avanços nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Quando perguntado sobre qual a principal ação do Departamento de Programas de Inclusão Digital, o entrevistado citou, o desenvolvimento da Plataforma Digital Educacional para oferecer conteúdo pedagógico online. A plataforma foi criada com o objetivo de atender a necessidade do momento, dos estudantes permanecerem em casa devido ao distanciamento social. Esta ação, e considerada importante devido a facilidade do acesso sem a necessidade de login e senha e para que os alunos possam acessar o conteúdo de qualquer dispositivo eletrônico. Foi possível, perceber alinhamento do planejamento, implementação, ampliação e desenvolvimento da Inclusão Digital no município, o que pode vir a resultar seguramente em um melhor resultado educacional na região, estado e no país.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi verificar quais ações o poder público municipal estaria desenvolvendo em vista de promover o uso ferramentais tecnológicas para a utilização pedagógica na rede municipal de ensino de Praia Grande (SP). O problema de pesquisa determinado foi o seguinte: Quais políticas públicas estão sendo desenvolvidas para promover o uso ferramentais tecnológicas para a utilização pedagógica na rede municipal de ensino? Para responder ao problema enunciado, desenvolveu-se estudo de caso único sobre o Departamento de Programas de Inclusão Digital-DPID, administrado pela Secretaria de Educação do Município de Praia Grande (SP).

A partir da entrevista junto ao Diretor de Departamento de Programas de Inclusão digital foi possível verificar que, na ocasião da fase de pesquisa de campo, o município possui um Plano Diretor que visa ser um instrumento norteador das ações institucionais no âmbito da Educação. Identificamos que existem metas estabelecidas quanto aos recursos necessários para o aprimoramento do ensino.

Considera-se que a pesquisa se mostrou relevante, pois poderá vir a servir de orientação a própria administração de Praia Grande, assim como outros municípios. A fragilidade deste estudo se deu na falta de estrutura de internet, é apontada como o principal entrave para um maior avanço das tecnologias educacionais nas escolas públicas do município. Não constatamos conectividade das lousas interativas à internet, dificultando a inserção do equipamento ao ambiente digital. Um ponto positivo foi, portanto, a implementação e ampliação dos recursos tecnológicos a todos os seguimentos da rede municipal de ensino, disponibilizando equipamentos digitais, para contribuir com o processo de aprendizagem do aluno, explorando habilidades e competências que desenvolvam a criatividade e o conhecimento.

Outras pesquisas poderão aprofundar as análises propostas neste estudo, assim como trabalhos quantitativos poderão proporcionar outras perspectivas sobre a gestão pública da educação tecnológica no município de Praia Grande.

REFERÊNCIAS

- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA (São Paulo). **Lei Complementar nº 815, de 30 de junho de 1996**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1996/lei.complementar-815-30.07.1996.html>>. Acesso em: 08 maio 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 abril 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 abr. 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 abril 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 26 maio 2020.
- CAPES /MEC. **Portal de periódicos**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.
- KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. V Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>>. Acesso em: 18 abril 2020.
- MORAN, J. M. **A integração das tecnologias na educação**. Blog: Educação humanista Inovadora 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=20>. Acesso em: 17 abril 2020.
- PRAIA GRANDE (Município), Lei nº 1177/2002. **Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Praia Grande e dá outras providências**. Praia Grande, 16 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=1490&Acao=busca>. Acesso em: 26 abril 2020.
- PRAIA GRANDE (Município), Lei nº 1772/2015. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – 2015/2025**. Praia Grande, 09 de junho de 2015. Disponível em: <http://praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=4961&Acao=busca>. Acesso em: 26 abril 2020.
- PRAIA GRANDE (Município), Lei complementar nº 727/2016. **Aprova a Revisão do Plano Diretor da Estância Balneária de Praia Grande para o período de 2017 a 2026**. Praia Grande, 16 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=5242>. Acesso em: 26 abril 2020.

PRAIA GRANDE (Município). **História de Praia Grande (2020)**. Disponível em: <http://www.praia grande.sp.gov.br/PraiaGrande/Historia.asp?cd_pagina=148>. Acesso em: 08 maio 2020.

SANTAELLA, L.; FEITOZA, M. (org). **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THOMÉ, D. Romero Tori defende prática da 'Educação sem Distância'. Universidade Federal do Pará, **Assessoria de Educação a Distância**, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/index.php/component/content/article/8-assessoria-de-ducacao-a-istancia/79-romero-tori-defende-pratica-da-educacao-semdistancia>>. Acesso em: 17 abril 2020.

YIN, R. K. **Applications of case study research**. 2nd.ed. London: Sage, 2003.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 2

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA TLACHCO, UN ESTUDIO DE CASO DE COACHING EMPÍRICO

Data de aceite: 03/05/2021

Jesús Librado Tapia Valladares

Secretaría de Educación Guerrero, México
Escuela Secundaria Técnica No. 309 Tlachco,
RIMDAbot

RESUMEN: A través de los años en los que se ha brindado la labor educativa en uno de los lugares con más áreas de oportunidad de la ciudad de Taxco de Alarcón, Guerrero, México, se ha podido constatar que si bien es cierto que la práctica no puede estar alejada de la teoría para desarrollar una metodología de trabajo, ésta también necesitará de la actitud que el colectivo brinde a partir del liderazgo y su compartición entre los diferentes roles y sujetos participantes, logrando al momento la consideración en el Sistema Educativo Mexicano como una institución digna de monitoreo por los estándares alcanzados.

PALABRAS CLAVE: Educación básica, coaching, empirismo, liderazgo, empatía.

ABSTRACT: Through the years in which educational work has been provided in one of the places with the most areas of opportunity in the city of Taxco de Alarcón, Guerrero, Mexico, it has been found that although it is true that practice cannot being away from theory to develop a work methodology, it will also need the attitude that the group provides based on leadership and its sharing between the different roles and participating subjects, achieving at the moment the consideration in the Mexican Educational

System as an institution worthy of monitoring by the standards achieved.

KEYWORDS: Coaching, leadership, basic education, empathy, empiricism.

En respuesta a un problema de cobertura educativo de la parte más alejada de la ciudad de Taxco de Alarcón, en el Estado de Guerrero, México, antes del año 2000 padres de familia de las colonias más vulnerables, inseguras y de escasos recursos buscaban la fundación de una institución que les permitiera evitar los gastos onerosos que por su situación geográfica les ocasionaban los estudios de sus hijos al enviarlos a otras secundarias (del nivel básico) alejadas de sus lugares de origen; bajo esta premisa y con el apoyo moral y de algunos maestros decididos a llevar el derecho a la educación, finalmente en el año 2003 se anexa un módulo de expansión de otra secundaria, que, para trámites administrativos realizaría la función de respaldar la educación de los adolescentes de aquel entonces.

Comprometidos con esta idea, de manera voluntaria diferentes docentes de carrera aportaron sus conocimientos en tanto se gestionaban tanto la autorización de escuela independiente como sus recursos propios para funcionar como tal, a lo largo de ocho años de solicitar ante las autoridades respectivas, se logra la ansiada autonomía como institución formadora de jóvenes educandos que por las

características descritas con anterioridad era su única opción de seguir adelante con sus carreras; desde sus inicios, con una matrícula inicial de 34 alumnos, la filosofía, misión y visión de la parte directiva fue de la una gran familia en la que, sus miembros de manera decidida y participativa pudieran mejorar las condiciones precarias con que se contaba, toda vez que las primeras sesiones fueron en una habitación prestada para después ocupar un aula de madera que funcionó durante más de diez años.

Parte de esa misma filosofía y un lema por todos compartido; evitar mencionar *no puedo*, fomentó en infinidad de personas la oportunidad de ayudar y de ser parte de esta institución, colaborando de manera física para tener baños improvisados primero, salones techados de lámina y butacas reparadas regaladas por otras escuelas; cada personaje que estuvo y se mantiene dentro de esta idea de generar un ambiente propicio para el aprendizaje ha ayudado con las habilidades que más ha desarrollado, fortalecido por las decisiones directivas y con el ejemplo de realizar las actividades siempre al frente de los demás, con el ejemplo de la superación personal y profesional se han contagiado generaciones enteras de adolescentes quienes han vislumbrado que es posible acceder y obtener beneficios de las carreras profesionales, teniendo el orgullo de contar con alumnos egresados que de otra manera hubiesen truncado sus estudios ahora como brillantes profesionistas y estudiosos constantes que han recibido y en algunos casos aceptado participaciones en posgrados o de programas de líderes en instituciones prestigiosas tanto privadas como públicas así como nacionales e internacionales.

La idea sostenida de brindar un lugar donde los alumnos se sientan en confianza y con comodidad, producto de un liderazgo bien dirigido y cuando necesario compartido por las características de las actividades, ha generado resultados óptimos para este espacio que hoy día es considerado uno de los mejores a nivel nacional por la Secretaría de Educación Pública de México, contándose con adelantos que parecieran propios de instituciones privadas y permitiendo que en una ciudad con una población de un poco más de 120000 habitantes, los egresados de las escuelas primarias compitan por un espacio en ella, aceptando y definiendo ser parte de la misma, no como un alumno más sino como un elemento que sabe que, con su participación engrandecerá su generación y su escuela, motivados por el sentido humano, la confianza y la participación que desde sus inicios fue fomentada por los cuatro integrantes fundadores que aún continúan en el plantel, creándose un clima de confianza que provoca mayores ganas de aprender y superarse.

Se puede hablar de educación cuando una persona se compromete libremente en una línea de acción básica, ética, relacionada con la verdad objetiva. Todo lo que se aprende sin esta visión holística, será resultado de la instrucción, de la capacitación, o de la enseñanza. En cambio, estos procesos, del todo necesarios, serán parte de la educación en cuanto estén asimilados, gobernados, y dirigidos por el sentido del deber de alcanzar el bien, motivo de esto es que existe una comunidad educativa con las características mencionadas, el sentido de poder brindar una oportunidad mayor a gente que a pesar

de vivir en una ciudad creciente no contaba con las alternativas brindaba el inicio de un coaching empírico por la manera de ir atendiendo ciertas características especiales de los individuos pertenecientes a ella.

El sentido del deber, resultado de la educación, es lo que la distingue de otras operaciones parciales. Reconocer el deber es expresión de racionalidad y de libertad. En cuanto una persona dice “yo debo” es resultado de haberse comprometido en algo y, de hecho, significa que es libre en algún grado. No obstante ir más allá de la vocación docente implica atender otras características que el trabajo requiere, se puede considerar que se podrá poner en marcha en cuanto se adquiera una profesionalización adecuada incluyendo maestrías, diplomados o cantidad de cursos, la voluntad puede confeccionar la normatividad empírica para alcanzar hacer grande una escuela y no de tamaño sino en sus acciones, el deber convertido en querer ha motivado a las varias generaciones egresadas de la institución.

Por eso educar no es imponer una serie de reglas o capacitar técnicamente sin más. Es más bien la educación de la libertad, de la respuesta libre en relación con el sentido del deber. El uso de la palabra responsable es especialmente relevante porque no es lo mismo que decir competente. Comúnmente se menciona que *el hábito vuelve al monje*, la experiencia que se adquiere en el campo va más allá de la teoría que se contiene en bibliografía, estableciendo uno de los motivantes iniciales, el poder brindar el servicio educativo todos y cada uno de los días marcados en los calendarios oficiales y más allá establecer horarios extra clase o en fines de semana re direccionan los estándares que tiene una institución para con la sociedad, encontrando de manera recíproca la ayuda para alcanzar ambientes propicios para el aprendizaje que en el modelo educativo del año 2011 se contemplaba, la escuela Tlachco los consideró desde el momento de su primera participación, anticipando que el motivante mayor es la sensación de pertenecer y permanecer en ella, un ambiente áulico que puede lograr eso es una escuela de calidad, no porqué se hayan tenido los adelantos o las comodidades necesarias, más allá se contribuye con las habilidades individuales para hacerla más fructífera.

Se puede enseñar una serie de conocimientos o capacidades instrumentales o intelectuales a un alumno pero sin que llegue a ser un profesional responsable, al mencionar la responsabilidad, se incluye una faceta ética. La ética requiere aprovechar el tiempo al máximo conforme a la naturaleza humana y buscando el bien, de acuerdo con las exigencias de la profesión o situación de cada persona. Actualmente, por tanto, las organizaciones buscan líderes que consigan traducir el planteamiento estratégico en ejecución operacional. Esta función engloba el análisis de la situación, la toma de decisiones, la capacidad de persuasión y las competencias relativas a la gestión de personas. Junto a esas competencias específicas se requiere de condiciones ligadas con la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones más democráticas que aseguren procesos de transformación permanente, de esta manera las medidas que se han asimilado de manera

directiva y en correlaciones con los otros ejes que componen a la institución se consensan en espera de una resolución que permita la participación de todos los integrantes, aún de los mismos alumnos, en espera de un proceso de retroalimentación cíclica anual para retomar los avances o mejoras del año escolar anterior y de esta manera tener una mayor meta para el que se encuentra en proceso, luego entonces la responsabilidad en la mayoría de los aspectos ronda en un colectivo docente a través de su consejo técnico, sin que por eso se afecte la normatividad legal actual.



Imagen 1. Comunidad escolar mejorando las condiciones del espacio educativo

Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, recientemente se está volviendo insuficiente. Si, como primera responsabilidad del establecimiento educacional, es preciso garantizar el éxito educativo a todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional. Es un punto, sin duda conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso. A su vez, este liderazgo no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide, más bien la iniciativa e influencia está distribuida entre todos los miembros (liderazgo distribuido) de la escuela. Asignar a una persona la iniciativa de cambio, impidiendo el liderazgo de las demás, impediría que la organización aprenda.

Desde las organizaciones que aprenden se subraya la necesidad de distribuir o dispersar las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado, como hemos comentado en otro lugar. Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido. Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra parte, configurar los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje que puedan posibilitar el aprendizaje a través del trabajo conjunto.



Figura 2. Directivos interactuando con autoridades, padres de familia y alumnos en mejora de la institución

La investigación educativa y varias experiencias a nivel nacional e internacional hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etcétera), sino en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestran para orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los estudiantes aprendan; se considera que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, está tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Una institución escolar que sea capaz de generar un proyecto de

desarrollo propio que la enorgullezca y entusiasme, dejará de ser el último eslabón de la cadena burocrática, para convertirse en la célula básica del sistema educativo.



Figura 3. Participación en actividades culturales municipales

Basados desde la conformación de la institución en un proyecto retroalimentado al paso de cada ciclo escolar, considerando las propias condiciones de la institución en el momento de realizar los autodiagnósticos iniciales, partiendo del número de alumnos, participación de los docentes y directivos en acciones de mejora profesional y personal, requerimientos técnicos, de edificación, económicos, entre otros.

Una primera fase del coaching empírico se basó ya de manera teórica en los planes anuales de trabajo, en colaboración y con la idea de materializar ventajas sobre los resultados de la misma institución, codayuvando los diferentes órganos sociales que funcionan en la escuela, padres de familia, sociedad de alumnos, agentes externos filántropos. De tal manera que la estructura de las iniciativas desarrolladas son la propia retroalimentación de las actividades realizadas durante el año lectivo anterior, siendo objetivos en el aumento de responsabilidades y retos. Lo que de manera experiencial comenzó desarrolló frutos relativos a:

- Escuela focalizada a nivel nacional por los altos resultados obtenidos en la prueba PISA del ciclo escolar 2016-2017, primera en el estado de Guerrero
- Promedio de aprovechamiento mayor a la media nacional desde hace cinco años, incrementando como se planteó en su momento en un 3% anual con

relación a los propios resultados.

- Uso y equipamiento con los avances tecnológicos que permiten una clase interactiva, al contarse con un proyector de estas características, tabletas, red inalámbrica, con recursos propios de la escuela (sociedad de padres de familia, de alumnos, de participación social y dirección de la escuela).



Figura 4. Aula interactiva, proyector interactivo, pantallas, equipamiento

- Equipamiento de un aula de medios, con participación de la iniciativa privada, con quince computadoras, en reconocimiento a la participación en redes colaborativas.
- 370 alumnos en 7 grupos, manteniendo la inscripción constante, no deserción escolar (únicamente casos de migración por inseguridad), para el ciclo escolar 2018 – 2019 se espera un incremento en la matrícula a más de 400 alumnos en 8 grupos, reflejando la convergencia por asistir a esta institución.
- Reprobación menor al 3% general, basado en una retroalimentación constante de los docentes con los alumnos que presentan bajo rendimiento.
- Participación de alumnos de la institución dentro de la Olimpiada Nacional de Matemáticas en su etapa nacional en tres ocasiones.



Figura 5. Participación en olimpiadas nacionales de matemáticas

- Alumn@s líderes en instituciones superiores, en algunos casos ya estudiando posgrados.



Figura 6. Alumnos en instituciones superiores de alto nivel académico

- Docentes y directivos con posgrados, diplomados o certificados de instituciones públicas y privadas.



Figura 7. Presentaciones docentes en congresos y foros internacionales

- Evaluación docente en su mayoría, obteniéndose los primeros lugares y/o destacados.
- Participación en diferentes eventos cívicos y culturales del municipio, por la ubicación destacada y decidida del colectivo escolar.
- Uso de redes sociales y plataformas digitales como medios educativos, coadyuvando el aprendizaje híbrido y las noticias, retos y planteamiento de problemas a través de ellos (Facebook, WhatsApp, Quipper, blogs y wikis).

Lo anterior se puede constatar en los diferentes medios de difusión de resultados, análisis de los resultados PISA en la página de la Secretaría de Educación Pública y en diferentes organismos cuya trabajo dedicado es el anterior.

CONCLUSIONES

Existen escuelas grandes por el tamaño de sus instalaciones, por el tiempo que tienen prestando sus servicios a diferentes estratos de ciudades o comunidades, no obstante, el conseguir resultados positivos en poco tiempo demuestra la calidad del liderazgo educativo, muestra de un coaching empírico que se ha visto fortalecido al paso de

los años por la teoría, el cual no puede ser egoísta sino ocupar las cualidades de todos los integrantes del colectivo, en una clara muestra del liderazgo compartido, atender a todos y cada uno de ellos con la misma confianza y claridad desarrollan ambientes propicios para el aprendizaje, el cual se denota en una escuela que no es grafiteada o rayada, en la que no existen salidas sin autorización y la deserción es nula.

Pareciera un panorama sencillo y fantasioso, sin embargo, a partir de la idea de representar un espacio donde los alumnos puedan convivir de forma pacífica e incluyendo a sus compañeros que presentan diferentes discapacidades únicamente se puede lograr cuando todas las partes que la componen están contentas por ser parte de ella, los padres de familia atendiendo y apoyando la formación de sus hijos así como en la gestión de recursos económicos para su funcionamiento; alumnos que se sienten parte de un proyecto que no termina y que ciclo a ciclo se retroalimenta en sus propios resultados, tomando decisiones de manera colaborativa y bajo la conducción de la parte directiva; los docentes que no cubren únicamente sus horarios de trabajo sino que se involucran en los problemas de sus alumnos, tanto personales como académicos puede brindar el resultado de corregir y evitar problemas de reprobación y deserción, así como la camadería y apoyo en las propias formaciones constantes y aunados a la sociedad civil, quienes de darse cuenta de los resultados obtenidos proponen nuevas metas y contribuyen al crecimiento de la institución.

Conducir a 370 alumnos con un personal total de 15, entre secretarios, intendentes, docentes y directivos, fortaleciendo el sentido de no pérdida de clases, de honestidad con lo que se encuentra en las instalaciones, y compañerismo con quienes tienen alguna dificultad es el resultado de una coordinación de la dirección con los demás elementos, de tal manera que, en eventos registrados en los últimos ciclos escolares, se han registrado visitas de ciudadanos extranjeros y nacionales en franca solidaridad con el esfuerzo realizado.

Concluyendo, los alumnos y alumnas de este plantel han adoptado el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad para con sus estudios, la cooperatividad para realizar actividades, la honestidad y demás valores éticos que no obstante, la elevada matrícula, conscientes de su estadía en la escuela no realizan actividades que puedan poner en peligro su integridad ni la de sus compañeros, emanando todo lo anterior, de una concientización de más de 13 años en que, de ser parte de esta institución se es parte también de la gran familia Tlachco, y en un familia las situaciones se resuelven de la mejor manera, filosofía ampliamente difundida y respetada, ejemplificada por la directora de la escuela y todos los que la integran.



Figura 8. El aula donde todo empezó

REFERENCIAS

Bolivar, Antonio (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Granada España: Universidad de Granada.

Gros, Begoña et al (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. XXXII seminario interuniversitario de teoría de la educación, Santander, España: Universidad de Cantabria.

Isaacs, David (2002). Centro educativo ¿Organización o Comunidad? ESE no. 2, España: Universidad de Navarra, España.

Lozano, Josep María & Castiñeira, Ángel. (2013). Cuatro formas de liderazgo educativo., de ESADE Sitio web: <http://www.elpuntavui.cat/barcelona.html> recuperado [19 de octubre de 2015]

SEP. (2010). Programa Escuelas de Calidad (PEC). México: Conaliteg.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCACIONAL

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Patrícia Fernanda da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Informática
na Educação
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/9261035835015495>

Iuri Lammel Marques

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Informática
na Educação
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/031837339186102>

Liane Margarida Rockenbach Tarouco

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Informática
na Educação
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/0878410768350416>

Mirele de Oliveira Pacheco

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Informática
na Educação
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/3918167720917573>

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta para a formação de docentes para o desenvolvimento de aplicativos educacionais utilizando linguagem de programação visual. Nesse sentido, descreve uma abordagem

com o uso dos ambientes de autoria Scratch e App Inventor. Teve como meta investigar uma solução que possibilitasse o desenvolvimento de aplicações educacionais por professores ou alunos graduados em diferentes cursos envolvendo um ambiente de autoria com possibilidade de produzir resultados desde as primeiras tentativas, assim como proposto por Lifelong Kindergarten Group no MIT Media Lab quando criou o Scratch (Resnick et al., 2009). Esta investigação foi desenvolvida em uma disciplina do curso de Doutorado em Informática na Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Durante um semestre, 13 participantes desenvolveram atividades presenciais com uso do ambiente Moodle. A seguir são apresentados os resultados alcançados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Aplicativos educacionais; Scratch; App Inventor.

TEACHER TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SOFTWARE

ABSTRACT: This article presents a proposal for the training of teachers for the development of educational applications using visual programming language. In this sense, it describes an approach with the use of Scratch and App Inventor authoring environments. It aimed to investigate a solution that would allow the development of educational applications by teachers or graduate students in different courses involving an authoring environment with the possibility of producing results from the first

attempts, as proposed by Lifelong Kindergarten Group in the MIT Media Lab when creating the Scratch (Resnick et al., 2009). This research was developed in a discipline of the Doctoral course in Informatics in Education, at the Federal University of Rio Grande do Sul, in the city of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul, Brazil. During one semester, 13 participants developed classroom activities using the Moodle environment. The results are shown below.

KEYWORDS: Teacher training; Educational applications; Scratch; App Inventor.

1 | INTRODUÇÃO

Várias pesquisas já foram realizadas demonstrando a importância do ensino e aprendizagem da programação em diferentes áreas, não se limitando apenas aos cursos de computação (Gomes et al., 2017).

A aprendizagem de programação torna-se uma demanda atual aos professores para que o potencial dos recursos da tecnologia da informação e comunicação (TIC) possam ser melhor aproveitados, especialmente considerando a presente proliferação de dispositivos móveis entre os alunos.

Pesquisas realizadas pelo CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2017) mostram que, a cada ano, aumenta o percentual de jovens brasileiros na faixa de 9 a 17 anos que dispõem de celular e o utilizam como principal recurso para acesso à Internet. Em 2016, 85% dos jovens usavam celular para acessar a Internet.

No que tange ao uso educacional dos dispositivos móveis, a despeito da grande quantidade de aplicativos educacionais sendo oferecidos nas lojas virtuais da Apple e Google Store, seu uso é dificultado por variados fatores que envolvem o custo dos aplicativos, a dificuldade para entender seu manejo e as limitações existentes neles, bem como a falta de flexibilidade para seu reuso adequado em contextos mais específicos.

Conforme defendido por Garcia (2018), embora o uso educacional de celulares para pesquisa de informações e participação em redes sociais seja bastante disseminado entre alunos e professores, e que ambos tenham uma certa fluência digital relacionada com baixar e usar aplicativos dos repositórios tradicionais, seria desejável que os professores pudessem desenvolver, de forma fácil e rápida, suas próprias aplicações para dispositivos móveis, incluindo apresentação de conteúdo, permeado com testes, mapas interativos ou usando dados passíveis de serem obtidos dos sensores (GPS e outros).

O presente artigo descreve o trabalho de formação de professores e futuros professores, alunos do curso de doutorado em Informática na Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. Graduados em Pedagogia, Artes, Sistema de Informação, Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Matemática e Tecnologia da Informação, os alunos foram desafiados a desenvolver pequenas aplicações educacionais, mais voltadas às suas necessidades, tal como proposto por Tomcsanyiová et al. (2016).

Também é considerada a possibilidade de usar este ambiente de autoria pelos próprios alunos, tal como sugerido por Silva et al. (2008), que descrevem experiência usando Squeak como ferramenta de autoria para alunos, por Sperb e Maraschin (2016), que também usaram Squeak Etoys com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, por Gresse, Nunes e Santos (2014), que desenvolveram uma experiência envolvendo o uso de Scratch por alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, e por Ribeiro e Melo (2017), que descrevem uma experiência envolvendo o uso de Design Participativo com jovens de 8 a 9 anos usando Scratch.

O processo iniciou com o uso das ferramentas Scratch (Resnick et al., 2009) e depois passou para o App Inventor do MIT (MIT App Inventor, 2017). A ferramenta Scratch, por sua simplicidade, ensejou a familiarização dos participantes com o uso de programação usando blocos visuais e isto facilitou a aprendizagem do App Inventor que, embora utilize blocos visuais semelhantes, apresenta maior complexidade de uso face à necessidade de configuração extensiva de opções associadas aos elementos integrantes do programa. Todavia, o objetivo foi capacitar os futuros professores para desenvolver pequenos programas em App Inventor porque este ambiente permite criar *apps* para o ambiente de mobile learning que oferece opções ubíquas e flexíveis para uso educacional de TIC, e o Scratch ainda não dispõe de soluções que permitam a distribuição de aplicações criadas neste contexto para dispositivos móveis.

2 | MARCO TEÓRICO

A aprendizagem de programação tem a capacidade de promover o desenvolvimento de habilidades importantes para jovens e adultos na sociedade da informação, tais como o pensamento computacional, a criatividade, o pensamento sistemático e a aprendizagem de conceitos matemáticos (Resnick et al., 2009). Por isso, o ensino da programação já é uma realidade em diversos países, como EUA, Coreia do Sul e Inglaterra (Gomes et al., 2017). Entretanto, essa não é uma realidade no Brasil. Segundo pesquisa do CETIC (2017), em uma lista de oito atividades de ensino envolvendo informática, o desenvolvimento de jogos e aplicativos de computadores ficou em último lugar, com apenas 1% das escolas públicas e 4% das escolas particulares desenvolvendo atividades desse tipo.

Por outro lado, há um movimento na direção do incentivo aos Recursos Educacionais Abertos, o que favorece a disponibilidade de aplicativos educacionais reusáveis produzidos para e por professores. Gomes et al. (2017) citam algumas ferramentas para o ensino de conceitos mais avançados de programação, usando programação visual, tais como: Scratch, Alice, Kodu, Greenfoot e App Inventor.

Garcia (2018) relata um estudo comparativo com vistas a identificar a ferramenta gratuita de desenvolvimento mais apropriada para uso por professores sem formação em computação, que levou à seleção do App Inventor. A ferramenta se demonstra ser muito

acessível e de uso fácil por todos os tipos de professores, sendo assim apropriado para criar aplicações para *mobile learning* em qualquer área do conhecimento.

O projeto e desenvolvimento de conteúdo educacional digital é uma tarefa que consome muito tempo. Conforme sugerido por Russell (2015), uma possível abordagem para estimar o tempo de desenvolvimento poderia usar uma estratégia que considera três fatores: experiência, aspectos inerentes ao projeto e fatores ambientais.

A experiência na área do conteúdo a ser trabalhado recebeu peso maior na proposta deste autor. Este resultado evidencia vantagens em envolver no projeto e desenvolvimento os especialistas do conteúdo a ser abordado nos objetos de aprendizagem, ou seja, os próprios professores. Mas embora não seja esperado que os professores participantes de projetos desta natureza se transformem em especialistas em projeto instrucional e no uso das ferramentas de autoria, o bom senso, corroborado pela fórmula de Russel (2015) acima descrita, aponta para benefícios derivados de esforços de capacitação dos professores para participação em atividades de projeto e desenvolvimento de objetos de aprendizagem.

A formação do professor para atuar neste novo contexto tem sido facilitada pela emergência de software que permite a criação de material educacional digital sem que o próprio professor seja um programador, usando estruturas e procedimentos já programados, reunindo-os, agregando conteúdo e forma de tratamento aos dados que dependem de sua estratégia pedagógica. Adicionalmente, o movimento de recursos educacionais abertos torna disponível uma variada gama de soluções que podem ser reusadas.

Segundo Mallmann et al. (2013), a utilização e reutilização de Recursos Educacionais Abertos une diferentes elementos das tecnologias digitais, integrando-os de forma que professores e alunos possam dialogar, compartilhar e utilizar diferentes práticas educacionais de acordo com os objetivos, realidade e contextos desejados. E nesta direção está organizado o repositório de aplicativos desenvolvidos com Scratch ou com App Inventor, que são de acesso livre e que podem ser compartilhados, reusados e recombinados (remixados).

Cabe salientar que a capacitação de professores para o reuso e mesmo desenvolvimento próprio ou pelos alunos vem ao encontro das necessidades de preparação de recursos humanos aptos a atuarem no contexto do século XXI usando com fluência e propriedade os recursos tecnológicos disponíveis (UNESCO, 2014).

Programar ensina também professores e alunos a criar tecnologias, ser autônomo, trabalhar colaborativamente, a pensar e elaborar hipóteses, a partir de um problema a ser solucionado (Gomes et al., 2017).

As atividades de programação podem estar na escola de diferentes formas, aliada a diferentes disciplinas, mostrando aos alunos o verdadeiro sentido do conteúdo que está sendo estudado e que muitas vezes não poderia ser observado de outro modo a não ser pela programação, propiciando ao aluno aumentar a aproximação e envolvimento com o conteúdo.

Para o professor, é importante adquirir fluência digital, pois ele necessita ter conhecimentos básicos para que consiga encontrar Recursos Educacionais Abertos adequados para uso conforme as necessidades, criar ou combinar a partir de recursos já existentes.

Meier et al. (2016) ressaltam que a partir de documentos apurados em conferências realizadas em vários continentes e no II Congresso Mundial de REA, ainda são poucos os Recursos Educacionais Abertos disponíveis. Para tanto se faz necessário investir em alfabetização digital e formação de professores, para que realmente alunos e professores possam juntos produzir materiais de qualidade e com possibilidade de reuso.

3 | METODOLOGIA

Considerando que a meta era investigar uma solução que possibilitasse o desenvolvimento de aplicações educacionais por professores ou mesmo por alunos sem formação em computação, a solução deveria necessariamente envolver um ambiente de autoria que permitisse um crescimento gradual na proficiência a ser adquirida na linguagem, mas com possibilidade de produzir algum resultado desde as primeiras tentativas. Esta foi exatamente a proposta do Lifelong Kindergarten Group no MIT Media Lab quando criou o Scratch (Resnick et al., 2009). Conforme proposto por Brennan e Resnick (2012), mediante o uso de Scratch, é possível desenvolver um framework para tornar possível o estudo do desenvolvimento do que chama de “pensamento computacional” com base no construcionismo de Papert.

Na presente investigação, o ensino de programação usando linguagem visual é desenvolvido em um curso de pós-graduação, ao longo de um semestre, para participantes que atuam ou atuarão futuramente na formação de docentes. O curso é oferecido presencialmente e usa o ambiente Moodle como apoio, onde são disponibilizados tutoriais, material de referência, links para vídeos com demonstrações, bem como ferramentas de socialização de dicas e descobertas, além de comentários sobre as atividades. A formação do público-alvo é heterogênea em relação ao conhecimento prévio de programação. No presente semestre houve 13 participantes.

Inicialmente é utilizado o ambiente de programação Scratch que, pela simplicidade de uso, facilita seu aprendizado. A complexidade conceitual inerente à formação para utilização de ferramenta de autoria para a criação de produções sob demanda pelos próprios professores, ou mesmo pelos alunos, deriva da necessidade de dominar um conjunto de conhecimentos que até então eram alheios ao que era tratado cotidianamente pelo professor, a começar pelos jargões utilizados. Há um conjunto de exigências em nível cognitivo que pode ser classificada em categorias conforme apresentado por Carvalho (1999):

- **Exigências em relação à memória:** derivada da necessidade de conhecer e saber usar uma grande quantidade de ferramentas inerentes ao ambiente de autoria.
- **Exigências em relação à representação formal:** ocasionada pela exigência de precisão na especificação de parâmetros e opções de configuração. A seleção destes parâmetros afeta o resultado final de várias formas: tamanho da área visível e do arquivo resultante, qualidade do resultado, portabilidade, etc.
- **Exigências em relação à intuição ou ao conhecimento prévio:** os conceitos podem estar em desacordo com a intuição ou conhecimento prévio tal como no caso de um comando de incrementar contador onde símbolos que têm um certo significado matemático passam a ter outra significação.
- **Exigência de noção de regularidade:** os conceitos podem ser pouco estruturados e regulares e definidos de forma incompleta.

Uma forma de aprender a lidar com situações em domínios pouco estruturados passa pela análise de como ela foi feita em situações similares. A análise de soluções prontas, numa abordagem de ajuste progressivo onde o aprendiz é solicitado a progressivamente ir diferenciando sua solução da solução proposta facilita a aquisição da competência para usar a ferramenta de autoria, pois minimiza as exigências acima relacionadas.

Para este fim é utilizada uma estratégia de aprendizagem baseada em problemas. Os participantes recebem desafios que inicialmente envolvem o desenvolvimento de soluções para problemas simples usando Scratch.

Gradualmente, algoritmos de maior complexidade são propostos para desenvolvimento utilizando como base soluções prontas apresentadas no material de apoio (MARJI, 2014). A seguir os alunos são solicitados a ampliar o escopo da solução, reusando e adaptando o código inicial.

A estratégia utilizada segue a proposta de Wiley (2000) para desenvolvimento de objetos de aprendizagem utilizando o reuso de soluções prontas que vão gradativamente crescendo em complexidade à medida que vão sendo modificadas e ajustadas a outros contextos. Esta abordagem também é valorizada como meio para desenvolver o pensamento computacional. Dasgupta (2016), que defende a estratégia de remixagem como uma nova forma de produção social, cita que a estratégia de remixagem do Scratch pode ser vista como um modelo de engajamento ativo com o conteúdo, onde os membros da comunidade têm a possibilidade de compartilhar a construção original de blocos de um projeto Scratch com o qual interagem.

A partir do ponto em que as estruturas básicas da linguagem são dominadas, é incentivada a busca, no repositório do MIT/Scratch (2018), de soluções prontas para problemas similares. Tais soluções precisam ser analisadas e compreendidas para que possam ser reusadas, tal como incentiva o Lifelong Kindergarten Group do MIT Media

em sua proposta para esta ferramenta. Os participantes são também incentivados a compartilhar suas soluções no repositório do Scratch/MIT.

O MIT fornece algumas formas de controle de qualidade do conteúdo disponível na sua galeria de Scratch, como a existência de curadores, número de curtidas e possibilidade de marcar projetos como favoritos.

4 | TRABALHANDO COM O SCRATCH

O ambiente Scratch possui duas alternativas de trabalho de autoria: um editor online e um editor desconectado, ambas predominantemente voltadas para o ambiente de computador de mesa (*desktop*).

No Scratch 2.0, que foi a versão utilizada nessa proposta, o editor online utiliza a tecnologia Flash, que não é disponível para os celulares mesmo quando se utiliza navegadores que aceitam este plugin, como o Puffin, pois os mesmos têm limitações. Uma solução em tablet para o contexto Android está disponível, mas não possui todas as funções da versão desktop, além deste tipo de dispositivo não ser comum no cenário educacional brasileiro.

Em 2017 foi anunciada uma nova versão de Scratch 3.0 com funcionalidades ampliadas, que teve uma versão preliminar (apenas editor online) disponibilizada em janeiro de 2018 e a versão final lançada em janeiro de 2019. Esta nova versão, totalmente reescrita com recurso de HTML5 e JavaScript, oferece suporte a dispositivos móveis por meio de um editor baseado em HTML5. Usuários de celular poderão executar o resultado dos programas em Scratch 3.0, mas não poderão criar projetos. A versão 3.0 permite o desenvolvimento de aplicativos em dispositivos móveis, tais como smartphones e tablets. Esta solução é muito promissora e vai tornar o uso de Scratch como ambiente de autoria de aplicativos educacionais bem mais amplo e passível de ser usada em ambiente de dispositivos móveis. Entretanto, como a versão 3.0 ainda não tinha sido lançada no período de desenvolvimento do atual projeto, optou-se por utilizar uma solução já existente para o ambiente de dispositivos móveis, a qual utiliza outra solução do MIT, o App Inventor, que será descrito na seção seguinte. O trabalho com Scratch foi baseado no material de apoio disponível no livro de Marji (2014) e a estratégia adotada usou inicialmente os problemas propostos no material e posteriormente passou a trabalhar no desenvolvimento de réplicas digitais dos experimentos usados por Inhelder e Piaget (1976), como, por exemplo, o experimento da mesa de bilhar, utilizado para expandir o conceito de ângulo. Este particular resultado foi levado pelos participantes para experiências em campo com jovens.

Nestes experimentos, foi usado o Método Clínico tal como proposto por Piaget para ensinar o nível de desenvolvimento de modo equivalente ao realizado por Inhelder e Piaget (1976). A seguir foram debatidos os resultados e o uso da solução desenvolvida passou a ser analisada em termos de seu possível aprimoramento para uso do desenvolvimento

dos conceitos envolvidos (ângulo de incidência e ângulo de reflexão). Cada participante trabalhou então na sua solução com vistas a alcançar um resultado usável para levar ao desenvolvimento de conceitos inerentes.

5 | TRABALHANDO COM APP INVENTOR

Após a capacitação inicial com Scratch, o uso do ambiente de autoria App Inventor ficou mais fácil, pois os ambientes têm forte similaridade. Mas, embora os blocos visuais de programação sejam similares, no caso do App Inventor tem-se um extenso trabalho de configuração dos recursos que podem ser incorporados ao programa (botões, rótulos, listas, caixas de texto, organizadores, sensores, multimídia, recursos de armazenamento, recursos de conectividade etc) o que torna esta ferramenta mais difícil de usar para os iniciantes.

No App Inventor, o ambiente de autoria é acessado via web a partir de computador de mesa. A interface apresenta dois modos: o “designer” e o “blocos”. No modo designer, deve-se selecionar na aba Paleta os itens a serem arrastados para o ambiente do visualizador e há opções de configuração de propriedades para cada um dos componentes selecionados. Depois de terem sido incluídos os componentes (botões, caixas de texto, mídias, sensores a serem utilizados etc) pode-se passar para o modo blocos, onde é possível arrastar para o visualizador blocos internos e blocos correspondentes aos componentes selecionados no modo designer.

Uma diferença importante nos dois ambientes diz respeito ao teste dos aplicativos sendo construídos. No caso do Scratch, a execução é possível no próprio ambiente de autoria, o que facilita o teste e depuração do programa. No App Inventor há três maneiras para conseguir executar o programa: Assistente AI, Emulador e USB.

Na opção Assistente AI, é gerado um código em texto, acompanhado de uma versão em QR Code, que pode ser digitado ou escaneado por um programa previamente carregado no smartphone e que vai então fazer o download do programa e sua execução no celular. Tanto o aparelho celular quanto o ambiente de desenvolvimento devem estar conectados à Internet.

A opção via emulador demanda a execução prévia de um aplicativo que emula (parcialmente) o ambiente de execução do aplicativo e também permite testar sua execução. A terceira modalidade consiste em conectar o smartphone via USB, mas nesta opção ocorrem problemas de compatibilidade com frequência. Isto tudo torna o teste dos aplicativos criados com App Inventor mais trabalhoso. As figuras 1 e 2 mostram a diferença nos dois ambientes de autoria.

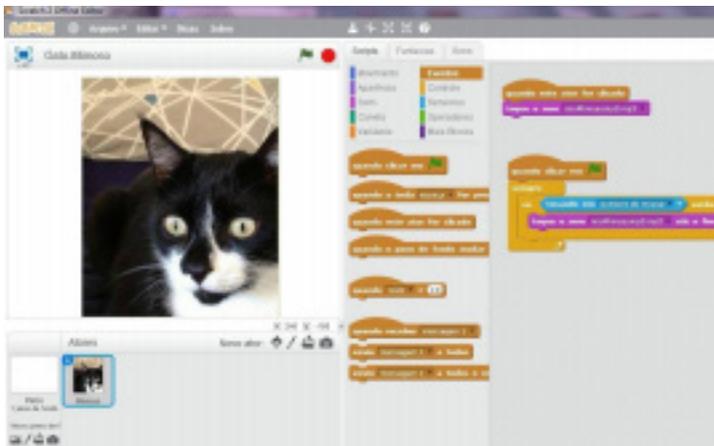


Figura 1 – Aplicativo desenvolvido do Scratch



Figura 2 – Aplicativo desenvolvido no App Inventor

Nas figuras 1 e 2, pode-se constatar que, embora os blocos visuais sejam similares, no caso do App Inventor há um trabalho maior de especificação das propriedades dos elementos incluídos no design do aplicativo, aumentando as exigências a nível cognitivo para o desenvolvedor de aplicativos educacionais neste ambiente, conforme referido por Carvalho (1999). Isto não era requerido no ambiente Scratch. Mas o App Inventor é uma solução que ensina a produção de pequenas aplicações educacionais para o contexto de mobile learning e, por este motivo, é relevante investir na capacidade de docentes para seu uso.

Foi utilizada uma estratégia de aprendizagem da programação neste ambiente similar à adotada com o Scratch, tendo como base o material desenvolvido por Wolber (2014). Iniciando com aplicativos sendo desenvolvidos a partir do zero, seguindo as

orientações contidas no material e em tutoriais/vídeos, o grupo foi adquirindo proficiência no uso deste ambiente de autoria de aplicativos para dispositivos móveis. No momento, apenas os sistemas baseados em Android são usáveis, mas uma versão para iOS já está anunciada para ser lançada.

6 | DISPONIBILIZANDO APLICATIVOS EM AMBIENTE MOBILE LEARNING

Atualmente a disponibilização do Scratch em ambiente de Mobile Learning encontra obstáculos pelos motivos anteriormente explicados, principalmente pela utilização do depreciado Adobe Flash, que já não é suportado por nenhum dos principais navegadores mobile populares. Opções existem, como a utilização do navegador Puffin, que ainda suporta Flash, ou a instalação de *players* alternativos como Phosphorus e o Sulfurous, mas não são soluções intuitivas.

Já no ambiente App Inventor, que é voltado à produção de apps para dispositivos móveis, existem maneiras nativas de disponibilizar os apps criados em smartphones e tablets que utilizam Android.

O primeiro método é gerar diretamente o arquivo.APK (formato executável do aplicativo), que é o formato utilizado para qualquer aplicativo rodando na plataforma Android. Esse APK, por sua vez, pode ser disponibilizado de duas formas. Uma delas é salvando-o no computador no qual o editor está rodando, podendo depois ser disponibilizado em qualquer ambiente que tenha suporte à hospedagem de arquivos, como o Moodle, um servidor web próprio, ou até mesmo a Play Store da Google. A outra forma é a geração de um QR Code temporário que, quando lido por um aparelho, instalará nele o aplicativo diretamente.

O segundo método é a exportação do arquivo.AIA (formato editável do aplicativo), que corresponde ao projeto completo e pode ser carregado somente pelo próprio editor do App Inventor, mas também pode ser distribuído livremente como um arquivo qualquer. O .AIA, através da própria interface online de edição, pode ser colocado diretamente na galeria de projetos do App Inventor, hospedada pelo MIT e similar àquela existente no Scratch. Essa galeria fornece um número significativo de soluções prontas que podem ser reusadas, tanto de projetos completos quanto de blocos parciais que podem ser compartilhados, e sua utilização fez parte da estratégia adotada.

Com o uso do App Inventor torna-se então possível desenvolver aplicativos para uso nos smartphones dos alunos ensejando o uso de *mobile learning* tanto em sala de aula, como fora do ambiente de sala de aula, ampliando o tempo extraclasse dedicado pelos alunos ao processo de aprendizagem e aumentando a motivação dos estudantes.

7 | RESULTADOS

Esta experiência de formação para o desenvolvimento de aplicações educacionais

para ambiente de dispositivos móveis usando Scratch e App Inventor já teve duas edições, e em ambas os participantes tornaram-se capazes de desenvolver pequenas aplicações educacionais variando a complexidade da aplicação em função do nível de fluência digital de cada um.

Os participantes da atividade no presente ano foram capazes de desenvolver as aplicações em Scratch e em App Inventor mais sofisticadas. Mas reconheceram que o primeiro ambiente, o Scratch, foi mais fácil e que serviu como base para a aprendizagem do uso do App Inventor. Uma pesquisa qualitativa com vistas a avaliar a estratégia foi realizada e alguns exemplos de comentários dos alunos são os seguintes:

- O ambiente Scratch é passível de ser usado mesmo por professores com nível básico de alfabetização, mas estes teriam mais dificuldade para aprender a usar o App Inventor.
- Ambas as ferramentas se mostram poderosas para criação de aplicativos educacionais de uma forma bastante simplificada, permitindo que os professores sem conhecimentos tecnológicos profundos possam desenvolver seus próprios objetos educacionais. O App Inventor, apesar de também apresentar uma interface simples, possui algumas particularidades oriundas da Programação Orientada a Objetos que, em um primeiro momento, podem ser consideradas não muito intuitivas.
- Para professores sem experiência em programação e com nível básico de alfabetização digital, o ideal é disponibilizar o Scratch, pois apresenta uma curva de aprendizagem mais suave.
- A interface do Scratch é acessível e permite programar a partir da junção dos blocos sem a necessidade de digitar os códigos.
- Para a realização de objetos de aprendizagem mais elaborados, é necessário que os professores adquiram um bom nível de fluência digital.
- O uso desta estratégia com alunos do ensino fundamental (séries finais) e ensino médio seria possível, especialmente usando o Scratch, pois tem comandos bastante simples. Os efeitos e a ideia de trabalhar com atores é atraente para os alunos. Os alunos dessas séries se interessariam muito, principalmente na construção de jogos.
- Entre as ferramentas Scratch e App Inventor, o último pode gerar um maior encantamento por parte dos estudantes do ensino médio, uma vez que os smartphones estão fortemente disseminados entre eles, e a possibilidade de gerar um aplicativo para o seu smartphone, ou ainda para distribuir para seus colegas, pode representar uma motivação extra para a aprendizagem de programação de computadores.
- O uso de um aplicativo (jogo educacional para trabalhar o conceito de ângulos)

desenvolvido com Scratch por alunos de uma turma de ensino fundamental, 5ª série, provocou interesse pelos alunos em relação a como foi construído o jogo e qual a linguagem utilizada apontando para uma curiosidade que permite pressupor receptividade a desafios envolvendo programação de aplicativos pelos próprios alunos.

A complexidade maior do ambiente de autoria App Inventor é um fator que dificulta sua disseminação, mas esta ferramenta oferece também recursos adicionais não disponíveis no Scratch, tais como acesso a armazenamento persistente, o que permite guardar dados relativos ao uso do aplicativo e sua recuperação posterior por outros aplicativos. Com este recurso é possível criar testes que são posteriormente usados pelos alunos e suas respostas são registradas de forma mais perene.

8 | CONCLUSÕES

De modo geral os resultados apontam que é factível envolver professores e os próprios alunos no desenvolvimento de aplicativos educacionais simples, mas constatam que a preocupação com uma estratégia pedagógica é relevante, tal como referido no trabalho realizado por Crompton (2018), que constatou em seu levantamento sistemático sobre estudos envolvendo uso de mobile learning, que 20% envolvia a investigação sobre o tipo de estratégia pedagógica usada neste contexto.

A simplificação do ambiente de autoria é determinante para a disseminação de seu uso por professores e mesmo por alunos.

Com o cenário atual de melhoria da fluência digital dos professores e alunos, e ainda o aprimoramento de ferramentas como Scratch com vistas a viabilizar seu uso em smartphones, pode-se esperar que estas duas soluções avancem substancialmente a curto prazo em termos de se tornarem uma opção disseminada para a produção de aplicações educacionais voltadas ao uso em ambiente de mobile learning.

Esta abordagem constitui uma nova forma de utilização da TIC para a aprendizagem, na medida em que busca o empoderamento dos professores e mesmo dos alunos para a produção de conteúdo educacional digital com multimídia e interatividade, usando a capacidade “amadora” destes para ampliar o desenvolvimento deste tipo de recurso e, desta forma, melhorar as condições de aprendizagem na sala de aula e fora dela, fazendo uso de uma ferramenta que está atualmente na mão de todos os professores e da maioria dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRENNAN, K. & RESNICK, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In **American Educational Research Association Annual Meeting 2012**, Vancouver, BC, Canada: AERA.

CARVALHO, A. (1999). **Os Hipermídia em Contexto Educativo**. Aveiro-Portugal: Universidade do Minho.

CETIC. (2017). **TIC Kids Online Brasil – Pesquisa sobre o uso de Internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br).

CROMPTON, H. e BURKE, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. **Computers & Education**, 123, 53-64.

DASGUPTA, S., HALE, W., MONROY-HERNÁNDEZ, A., HILL, B. (2016). Remixing as a pathway to computational thinking. In **Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW '16)**. San Francisco, USA: ACM, 1438-1449.

GARCÍA, Antonio Ortega, Ruiz-Martínez, Antonio e Valencia-García, R. (2018). Using App Inventor for creating apps to support m-learning experiences: A case study. **Computer Applications in Engineering Education**, 26 (3), 431-448.

GOMES, Vitor *et al.* (2017). Ensino de programação para crianças e adolescentes: um estudo exploratório. In Heremita Lira, Viviane Aureliano (orgs.), **Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017)**. Recife, PE, Brasil: Sociedade Brasileira de Computação – SBC, 490-494. (Acessado em 10/02/2019).

GRESSE, C., NUNES, V. e SANTOS, G. (2014). Ensino de Computação com SCRATCH no Ensino Fundamental – Um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. 22 (3), 115-123.

INHELDER, B. e PIAGET, J. (1976). **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira.

MALLMANN, E. M. *et al.* (2013). MOOC Mediado por REA: prática da Liberdade nos Programas de Capacitação Continuada no Ensino Superior. In Lúcia Amante *et al.* (ed.), **Colóquio Luso-Brasileiro de educação à distância e elearning**. Lisboa: Universidade Aberta, LEAD, 1-19.

MARJI, M. (2014). **Aprenda a programar com Scratch**. São Paulo: Novatec

MEIER, M., SILVA, H., FORNARI, A. e LEAL, G. (2016). Recursos Educacionais Abertos: revisão integrativa do II Congresso Mundial de REA. **Inclusão Social**, 10 (1), 84-104.

MIT. (2017). App Inventor. <http://appinventor.mit.edu/explore/front.html>. (Acessado em 18/3/02019).

MIT. (2017). Scratch - Explorar. <https://scratch.mit.edu/explore/projects/all>. (Acessado em 18/3/02019).

MIT. (2018). Scratch 3.0. https://en.scratch-wiki.info/wiki/Scratch_3.0. (Acessado em 18/3/02019).

RESNICK, M. *et al.* (2009). Scratch: Programming for All. **Communications of the ACM**, 52 (11), 60-67.

RESNICK, M. (2012). Point of View - Reviving Papert's Dream. **Educational Technology**, 52, 42-46.

RIBEIRO, A. e MELO, A. (2017). Um Método para o Desenvolvimento de Software com Crianças Utilizando o Ambiente Scratch. . In Crediné Silva de Menezes, Jeane Melo (orgs.), **Anais da XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2017)**. Recife, PE, Brasil: Sociedade Brasileira de Computação – SBC, 1027-1036.

RUSSEL, L. (2015). **Project Management for Trainers**. 2a ed. Alexandria, USA: Association For Talent Development.

SILVA, J., Fagundes, L. e Basso, M. (2008). Metodologia de apoio ao processo de aprendizagem via autoria de objetos de aprendizagem por alunos. **RENOTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação, 6 (2), 1-10.

SPERB, B. e MARASCHIN, C. (2016). Oficinas de criação de games em etoys com estudantes de uma escola pública: aprender em movimento. **RENOTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação, 14 (2), 1-11.

TOMCSANYIOVÁ, M., TOMCSÁNYI, P., HUSECKÝ, R. e SALANCI, L. (2016). Programming little educational applications. In **ICETA 2016 - 14th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications**. Vysoke Tatry, Slovakia: IEEE, 355-358.

Unesco. (2014). **Diretrizes políticas para a aprendizagem móvel**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

WILEY, D. (2000). **Learning object design and sequencing theory**. Tese de Doutorado do Department of Instructional Psychology and Technology. Brigham Young University.

WOLBER, D. *et al.* (2014). **App inventor 2 – Create your own Android Apps**. Sebastopol, CA, USA: O ´Reilly.

CAPÍTULO 4

O CURSO DE LICENCIATURA BÁSICA INTERCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O REGISTRO DOS CONHECIMENTOS DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Porto Velho-RO
<http://lattes.cnpq.br/7875784452864551>

Shyrley de Almeida Alves

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Porto Velho-RO
<http://lattes.cnpq.br/2077300677497872>

Tainá Cunha de Aguiar

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Porto Velho-RO
<http://lattes.cnpq.br/4274864529500394>

RESUMO: A educação escolar indígena, assegurada na legislação brasileira como um direito fundamental, constitui-se em uma luta permanente dos povos indígenas no Brasil especialmente na Amazônia brasileira onde encontra-se maior concentração e diversidade étnicas. Sua oferta deve ser diferenciada, bilíngue e intercultural, respeitando-se as diferentes culturas, por isso é imperativo que a formação de profissionais para atuarem nesta escola deve seguir também estes preceitos. É neste cenário de reivindicações que a Universidade Federal de Rondônia, aprova em 2009, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, para formar especificamente docentes indígenas. Assim, este trabalho, apresenta um breve levantamento das contribuições

para o registro do conhecimento dos povos indígenas de Rondônia. Recorre-se a pesquisa documental para coleta dos dados empíricos, tendo como fonte primária os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) disponibilizados na página eletrônica do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER). Foram encontrados 45 TCC, defendidos entre os anos de 2014 e 2018, por estudantes indígenas representando 17 povos vivendo no estado e na fronteira de Mato Grosso. As principais temáticas pesquisadas estão relacionadas a cultura, modos de vida, processos educativos, dentre outros. Utiliza-se de metodologia qualitativa como a entrevista, História Oral e Caderno de Campo. Ressalta-se a riqueza dos conteúdos registrados pelos próprios indígenas sobre sua etnia.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura Intercultural. Documentação. Povos Indígenas. Trabalho de Conclusão de Curso.

THE INTERCULTURAL BASIC DEGREE COURSE AND ITS CONTRIBUTION TO THE REGISTRATION OF THE KNOWLEDGE OF THE INDIGENOUS PEOPLE OF RONDONIA

ABSTRACT: Indigenous school education, assured in the Brazilian legislation as a fundamental right, is a permanent struggle of indigenous peoples in Brazil, especially in the Brazilian Amazon where there is greater ethnic concentration and diversity. Its offer must be differentiated, bilingual and intercultural, respecting the different cultures, so it is imperative that the training of professionals to work in this school must also follow these precepts. It is in

this scenario of demands that the Federal University of Rondônia, in 2009, approves the course of Basic Intercultural Education, in order to form specifically indigenous teachers. Thus, this research presents a brief survey of contributions to the registration of knowledge of the indigenous peoples of Rondonia. The documentary research is used to collect the empirical data, having as primary source the End of Course Works (TCC) available in the website of the Department of Intercultural Education (DEINTER). Forty-five End of Course Works were available. They were defended between the years 2014 and 2018, by indigenous students representing 17 peoples living in the state and the border of Mato Grosso. The main themes researched are related to culture, ways of life, educational processes, among others. Qualitative methodology is used such as the interview, Oral History and Field Notebook. The richness of the content recorded by the indigenous people about their ethnicity is highlighted. **KEYWORDS:** Intercultural Degree Course. Documentation. Indigenous Peoples. End of Course Work.

1 | INTRODUÇÃO

Uma escola indígena de qualidade baseada em uma educação intercultural, bilíngue, de preservação cultural e valorização dos saberes tradicionais dos povos indígenas é uma demanda antiga. Com a Constituição Federal de 1988 uma nova perspectiva de educação escolar indígena, passou a ser assegurada como um direito fundamental, mas somente a partir dos anos 2000, através de amplas políticas de ações afirmativas, é que os povos indígenas se viram efetivamente atendidos. Uma das políticas públicas de destaque é a formação de professores (TOMAZ; KNIJNIK, 2018).

Assim, uma breve reflexão sobre a história dos povos indígenas no Brasil, em especial na região amazônica, nos leva a apreender em seu percurso, processos de submissão perpetuados até os dias atuais. Trata-se de um caminho marcado por estereótipos, opressão e invisibilidades, mas também impregnada de resistência, avanços e retrocessos. A formação exclusiva para professores indígenas no Brasil ocorre através de cursos de Licenciatura Intercultural ofertados, majoritariamente, pelas universidades públicas do país. Neto (2018) destaca que a Universidade Estadual do Mato Grosso foi uma das primeiras a implementar o curso superior intercultural, e posteriormente, outras universidades implantaram as licenciaturas específicas para indígenas, via PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas.

Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (2004), a inclusão dos indígenas nas universidades exige repensar as disciplinas, as áreas de pesquisa e, principalmente, reavaliar as estruturas, que de burocratizadas e centralizadoras, precisam estar a serviço da coletividade. Tomaz e Knijnik (2018) realizaram um estudo no âmbito da Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Minas Gerais demonstrando que este recupera memórias, reafirma e valoriza identidades.

A formação das/os professoras/es indígenas em Rondônia é fruto de reivindicações

pela continuação dos estudos, após a conclusão do Projeto Açaí, executado pela Secretaria de Educação do estado. Os professores/as indígenas concluíram o curso em 2004, entretanto apenas em 2007 receberam a certificação. Nesse interim, a continuidade na formação dos estudos já era tema de discussões e mesas redondas, configurando-se como um período de luta por um curso específico dentro da Universidade. Nesse cenário, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) aprova o curso de Licenciatura Básica Intercultural, através da Resolução nº 198 de 2008 do Conselho Superior Acadêmico (CONSEA), com sede no campus Urupá, na cidade de Ji-Paraná, com o primeiro vestibular em 2009.

O curso tem a duração de cinco anos e habilita professoras/es indígenas para atuar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. A formação dura três anos, com dois anos de formação específica. Quatro habilitações são possíveis: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural. A partir de 2009, foram realizados seis vestibulares e sua trajetória em dez anos é marcada por histórias locais, contadas por quarenta e cinco (45) estudantes/docentes indígenas em seus trabalhos de conclusão de curso (TCCs) no período de 2014 a 2018.

Esse estudo foi motivado pelo reconhecimento do curso de Licenciatura Básica Intercultural da UNIR, como único no estado de Rondônia a formar exclusivamente professoras/es indígenas e pela ausência de trabalhos que dê visibilidade as atividades desenvolvidas no curso. Esse trabalho objetiva catalogar o número de TCCs defendidos por ano, gênero, etnia, objeto de estudo, instrumento de coleta de dado, local da pesquisa e sujeitos envolvidos, no período de 2014 a 2018. A proposta é compreender, ainda que de forma macro-estruturada, o volume e conteúdo dos registros, como forma de resistência e afirmação da identidade cultural dos povos indígenas na Amazônia brasileira.

2 | METODOLOGIA

Este estudo consiste em um breve levantamento de dados extraídos da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de estudantes indígenas egressos do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus Urupá*, em Ji-Paraná.

Esse trabalho caracteriza-se como análise documental, pois seus dados foram obtidos estritamente provenientes de documentos. Consideramos que o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador e pesquisadora das ciências sociais, sendo muitas vezes, única fonte de reconstituição de um passado distante ou não, permanecendo como testemunho de atividades particulares ocorridas num dado tempo, tomando, portanto, dimensões históricas (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 58).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) por meio de seu site disponibiliza no formato digital, os trabalhos produzidos no âmbito do curso e aprovados em banca, o que acreditamos ser uma poderosa ferramenta de divulgação da cultura e saberes indígenas da região norte do nosso país.

Este curso teve sua primeira turma de ingressantes em 2009, com 50 docentes/estudantes aprovados/as e segundo o site as primeiras defesas ocorreram em 2014. Deste ano até 2018 encontramos publicados 45 trabalhos, assim distribuídos: 2014 (dois), 2015 (trinta), 2016 (nove), 2017 (três), 2018 (um). Destes dez são mulheres e 35 homens.

Outro aspecto levantado foi a etnia dos concluintes, sendo os egressos do curso de 17 etnias a saber: Suruí (nove), Karitiana (seis), Gavião (cinco), Jabuti (quatro), Zoró (três), Oro Não (três) Sabanês (dois), Aikanã (dois), Canoé (dois), Tupari (dois), Djeoromitxi (um), Cinta Larga (um), Makurapi (um), Poruborá (um), Oro Waran (um), Oro Win (um), Oro Waje (um).

Quanto ao objeto de estudo dos TCCs, há uma enorme diversificação, sendo agrupadas da seguinte forma: Historiografia/Arte/festas (dez), Educação Indígena (oito), Saberes Matemáticos (oito), Plantas Medicinais (sete), Ensino infantil/Alfabetização (dois), Alimentação (quatro), Gestão Escolar (três) e Recursos Naturais/Fauna e Flora (três).

Ao analisar a metodologia utilizada na elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, percebemos que são de abordagem qualitativa, com forte presença de instrumentos etnográficos, condizentes com os temas pesquisados, recorrendo-se a História Oral, ao caderno de campo e a entrevistas com pessoas consideradas e nomeadas nos trabalhos, como lideranças, sabedores e/ou mais velhos da comunidade.

Em praticamente todos os trabalhos, verificamos muitos registros fotográficos com nível de detalhamento que permite ao leitor/leitora verdadeira viagem ao ambiente da aldeia. A riqueza dos detalhes, as imagens dos parentes, a forma com que os estudantes apresentam familiares e demais membros da comunidade demonstra a intensidade dos laços afetivos na comunidade indígena. Ao se fazer uma reflexão acerca das descrições e das fotografias, saltam aos olhos como os indígenas respeitam a sabedoria dos mais velhos e os recursos naturais. Nesse sentido, nos dão verdadeira lição de como viver em harmonia com a comunidade e a natureza, uma outra dimensão que nos remete a pedagogia freireana de que um outro mundo é possível.

Ao verificarmos o local da pesquisa foi possível identificar, pelo resumo ou introdução que todos os trabalhos tiveram como lócus a própria comunidade/aldeia de pertencimento dos autores/autoras. Destacamos ainda a preocupação dos professores/estudantes indígenas em registrar sua cultura com o propósito de dar visibilidade às causas indígenas, os textos demonstram a determinação desses em serem porta-vozes das causas indígenas.

Os temas abordados demonstram importantes traços de representação social.

Identificamos como pauta de luta, resistência e reivindicação: educação intercultural como forma de inserção dos elementos indígenas na alfabetização e ensino básico (Educação Indígena, Ensino infantil/Alfabetização, Gestão Escolar, Saberes Matemáticos); visibilidade cultural, ao registrarem a riqueza de detalhes nas biografias e história de vida (Historiografia/Arte/festas); Preocupação com a saúde indígena, no sentido da comunidade estar substituindo as ervas medicinais por medicamentos industrializados (Plantas Medicinais, Alimentação, Recursos Naturais/Fauna e Flora), dentre outros aspectos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a produção intelectual indígena publicada nos TCCs é de valor imensurável para a sociedade brasileira e que o Curso de Licenciatura Intercultural assume um papel estratégico na luta histórica de resistência, resignação e silenciamento social no qual esses povos vêm atravessando ao longo de décadas. (LUCIANO, 2006).

A experiência vivenciada no campus Urupá de Ji-Paraná, no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural contribui significativamente para a formação de uma identidade de fortalecimento cultural, possibilitando a reflexividade da formação crítica do professor e da professora na atuação junto à comunidade escolar, através do conhecimento do mundo indígena e não indígena, levando a valorização dos saberes locais e da língua materna.

Essa breve análise acerca do trabalho produzido por docentes indígenas, na condição de estudantes pesquisadores/as de suas próprias culturas, reforça o compromisso que a universidade pública brasileira vem assumindo ao longo da sua trajetória com especial destaque ao quantitativo de indígenas pertencentes ao estado de Rondônia, a UNIR, através do Curso de Licenciatura em Educação Básica, tem contribuído com a formação intercultural de professoras e professores indígenas em nível superior. São experiências como esta que nos desafia a continuar acreditando que a história é feita de possibilidades e não de determinismos. (FREIRE, 1997).

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural**. Disponível em: http://www.deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC_2008_126714039.pdf. Acesso em: 09 out. 2019.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. Revista de Investigaciones UNAD. v. 14. n. 2. Jul. /Dic., 2015. p. 58.

LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. **Desafios para uma educação superior para povos indígenas**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Seminário. Agosto, 2004. Disponível em: < <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1016.pdf>>. Acesso em: 14 de Jul. 2020.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Série Vias dos Saberes vol. 1. Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos. Brasília, novembro de 2006.

NETO, M. G. **Línguas em conflito em cursos de licenciatura intercultural indígena**. Trabalhos em linguística aplicada. 2018, vol.57, n.3, pp.1339-1363. ISSN 2175-764X. <https://doi.org/10.1590/010318138653506433861>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-18132018000301339&lng=en&nrm=iso&tng=pt. Acesso em: 14 de Jul. 2020.

TOMAZ, V. S.; KNIJNIK, G. **Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas**: um estudo da escola xakriabá. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100181&lang=pt#B21>. Acesso em: 14 de Jul. 2020.

CAPÍTULO 5

ENTRE AS SALAS DE AULA E O FOLCLORE: PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR GUILHERME SANTOS NEVES NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO, BRASIL (1934-1950)

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Tatiana Borel

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória - ES
<http://lattes.cnpq.br/8375504405220874>

Regina Helena Silva Simões

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória - ES
<http://lattes.cnpq.br/6496906753146666>

RESUMO: O artigo investiga as contribuições do professor Guilherme Santos Neves para o ensino secundário praticado no Ginásio do Espírito Santo (GES), Estado do Espírito Santo – Brasil, no início do século XX. Criado em 1906, o educandário constituiu-se como uma instituição de ensino modelar para a sociedade capixaba. O sujeito investigado nesta pesquisa atuou como professor do GES, além de ter sido um grande pesquisador do folclore capixaba, publicando dezenas de artigos sobre o assunto em revistas e jornais. A pesquisa utiliza como fontes: atas de concurso, teses e pareceres, cartas pessoais, revistas, fotos, além de depoimentos coletados em entrevistas. A análise pauta-se nas contribuições teóricas dos historiadores Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002). Nesse sentido, valoriza-se a importância dos testemunhos históricos, trabalhando o entrecruzamento das fontes, interrogando-as a fim de fazê-las falar. As fontes indicam que o processo de admissão

do professor Guilherme Santos Neves para provimento da cátedra de português, passou por dois momentos significativos: na década de 1930, quando ao inscrever-se no concurso para catedrático do GES, elaborou uma tese conforme requeria o edital, que segundo análise das fontes, nunca chegou a ser defendida. E o segundo, quando, diante da situação instaurada pela não defesa da tese produzida, continuou como professor interino da instituição, prestando um novo concurso para a cátedra de língua portuguesa, somente em 1950. Além de diplomar-se pela Faculdade de Direito, no Rio de Janeiro, em 1930, e atuar como juiz classista na junta de conciliação da cidade de Vitória, o professor lecionou português em diferentes instituições do Estado, sendo um grande incentivador da prática da escrita entre seus alunos. Trata-se, portanto, de um sujeito que circulou nacionalmente e internacionalmente, no diálogo com diversos intelectuais, o que possivelmente, refletiu nas práticas docentes empreendidas no ensino secundário capixaba.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Guilherme Santos Neves. Ginásio do Espírito Santo. Folclore.

BETWEEN CLASSROOMS AND FOLKLORE: PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHER GUILHERME SANTOS NEVES AT GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO, BRAZIL (1934-1950)

ABSTRACT: The paper investigates the contributions of professor Guilherme Santos Neves to secondary education practiced at Ginásio do Espírito Santo (GES), in the state of

Espírito Santo - Brazil, at the beginning of the 20th century. Created in 1906, the school was considered a model institution for Espírito Santo's society. The individual investigated in this research was a teacher at GES, besides being a great researcher of Espírito Santo's folklore, publishing dozens of articles on the subject in magazines and newspapers. The research uses as sources: minutes from selection processes, theses and opinions, personal letters, magazines, photos, and statements collected in interviews. The analysis is based on the theoretical contributions of historians Marc Bloch (2001) and Carlo Ginzburg (2002). In this sense, the importance of historical testimonies is valued, cross-referencing sources and interrogating them. The sources indicate that the admission process of Professor Guilherme Santos Neves to occupy the Portuguese chair went through two significant moments: in the 1930s, when he applied for the teacher position at GES, he prepared a thesis as required by the public notice, which according to an analysis of the sources, was never defended. And the second, when, faced with the situation after he did not defend his thesis, he continued as an interim teacher at the institution, applying again for the Portuguese language chair, only in 1950. In addition to graduating from the School of Law, in Rio de Janeiro, in 1930, and working as a class judge in the conciliation board of the city of Vitória, the professor taught Portuguese in different institutions of the State, being a great encourager of writing among his students. He is, therefore, someone travelled nationally and internationally, in dialogue with several intellectuals, which possibly reflected in the teaching practices undertaken in the secondary education of Espírito Santo.

KEYWORDS: Pedagogical practice. Guilherme Santos Neves. Ginásio do Espírito Santo. Folklore.

1 | INTRODUÇÃO

Investiga as contribuições do professor Guilherme Santos Neves para o ensino secundário praticado no Ginásio do Espírito Santo (GES), Estado do Espírito Santo – Brasil, no início do século XX. Criado em 1906, o educandário constituiu-se como uma instituição de ensino modelar para a sociedade capixaba. A escolha do sujeito investigado nesta pesquisa deve-se ao fato do mesmo ter atuado como professor do GES, além de ter sido um grande pesquisador do folclore capixaba, publicando centenas de artigos sobre o assunto em revistas e jornais. A pesquisa utiliza como fontes: atas de concurso, teses e pareceres, cartas pessoais, revistas, fotos, além de depoimentos coletados em entrevistas. Para a análise partimos das seguintes interrogações: a) Qual a formação inicial do sujeito investigado? Como se deu o seu processo de admissão como professor catedrático no GES? Quais as suas produções científicas dentro e fora do âmbito escolar? Quais as suas contribuições para o ensino secundário capixaba? A leitura e a análise dos documentos pautaram-se nas contribuições teóricas dos historiadores Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002), a partir das quais buscamos costurar indícios da formação, da prática docente e do folclore capixaba na relação com o professor Guilherme Santos Neves. As experiências vividas por professores, o processo de formação e o contato com seus pares contribuem para a escrita da história da profissão docente. Bloch (2001) já alertava sobre a

importância da figura humana nesse processo, quando afirma que, “[...] são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição”. (p. 54).

2 I TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Nascido em 1906, em Porto Final – que se ainda existisse, estaria no distrito de Mascarenhas, no município de Baixo Guandú – ES, o capixaba Guilherme Santos Neves cursou os ensinos primário e secundário no Liceu Filomático e no Ginásio do Espírito Santo, respectivamente. Por volta dos vinte anos de idade, mudou-se da capital capixaba e diplomou-se pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, em 1930. Após a obtenção do bacharelado, retornou à Vitória para iniciar sua vida profissional (ACHIAMÉ E KOGURE, 2013). Filho do médico João dos Santos Neves e da portuguesa Albina Gonçalves Morgado da Silva, Guilherme passou a infância no centro de Vitória, região conhecida como Parque Moscoso. Ainda menino conheceu uma afilhada de seus pais, de nome Marília, filha do professor e engenheiro Ceciliano Abel de Almeida¹. Os jovens frequentaram juntos, o Ginásio do Espírito Santo, quando iniciaram o namoro. Nem mesmo a ausência, por conta dos estudos, na então capital da república, foi capaz de obscurecer os encantos que Guilherme nutria pela jovem Marília. Assim, ao retornar ao Espírito Santo estava decidido a unir-se a ela em matrimônio. Para tanto, o jovem advogado necessitava de uma fonte fixa de renda e tal fato parece ter sido decisivo para o seu ingresso no magistério. Achiamé e Kogure (2013) relatam que Guilherme e seu pai consultaram o secretário de instrução da época - Dr. João Manuel de Carvalho, sobre a possibilidade de iniciar a carreira como docente, na disciplina de desenho no GES. Como não havia vaga disponível nessa disciplina e, em razão de sua formação, foi convidado a atuar como professor de português, uma vez que a cadeira encontrava-se disponível. Guilherme tinha muita afeição ao desenho, porém como não havia a possibilidade de trabalhar com essa disciplina naquele momento, aceitou atuar como professor de português, passando a estudar para se aperfeiçoar na cadeira que iria assumir.

1 Foi engenheiro da Estrada de Ferro Vitória a Minas, tendo trabalhado nos primórdios de sua construção, sendo também responsável por importantes obras de infraestrutura no Estado. Foi o primeiro prefeito de Vitória, ES, professor de ensino secundário no Ginásio Espírito Santo e primeiro reitor da Universidade do Espírito Santo.



Foto 1 – Guilherme Santos Neves

Fonte: Arquivo Pessoal Reinaldo Santos Neves, 1946.

Em 1935, foi nomeado lente interino do GES, atuando como regente da 2ª cadeira de português. Pouco tempo antes, ainda em 1934, Guilherme se inscreveu no concurso para concorrer à vaga de catedrático da 1ª cadeira de Português da referida instituição. De acordo com o edital, os candidatos à vaga deveriam apresentar os seguintes documentos:

Prova de que é brasileiro nato ou naturalizado; certidão, provando ser maior de vinte e um (21) e menor de cinquenta (50) anos; prova de sanidade e idoneidade moral; prova de haver completado o curso de Humanidade ou diploma de Instituto idoneo onde se ministre o ensino da disciplina em concurso; prova de que é reservista ou certificado de alistamento militar para os candidatos menores de 45 anos; documentação relativa ao exercício do magistério, à atividade literária ou científica do candidato ou – certificado de inscrição no Registro de Professores; recibo do pagamento da taxa de inscrição na importância de trezentos mil réis (300\$). (DIÁRIO OFICIAL, 1934)

Para o ingresso como regente de uma das cátedras que compunham o programa de ensino do GES, o edital exigia a produção de uma tese sobre um assunto de livre escolha referente à cadeira pleiteada e a entrega de cem exemplares da mesma. Em missiva, de autoria do próprio Guilherme Santos Neves, consta que ele se inscreveu no concurso e chegou a produzir uma tese intitulada: “Da interjeição imperativa, primeira forma elementar da linguagem”, a qual nunca pode ser apresentada. Nessa mesma carta, endereçada ao interventor federal do Espírito Santo, no ano de 1938, o autor afirma estar “[...] inscrito no concurso para o provimento da 1ª cadeira de Português do ginásio, aguardando há quatro anos a realização das respectivas provas”. Argumenta ainda, que a inscrição desse concurso teria sido anulada pela congregação do GES, por falta de selos e reconhecimento

de firma em alguns documentos. No entanto, a sua inscrição teria sido considerada regular e devidamente “feita”, pelo Secretário de Educação e Saúde, que assim se pronunciou após análise de recurso interposto pelo candidato (CARTA AO INTERVENTOR, 1938, p. 2) De todo modo, Guilherme Santos Neves atuou como lente interino do GES até o ano de 1938, quando, por não ter assinado um contrato de prestação de “serviços intelectuais” imposto pela Secretaria de Educação e Saúde, foram-lhe vedados acesso ao “Livro de Ponto”, bem como o registro da “assinatura e a transcrição da matéria a lecionar”, além de ter sido impedido de adentrar na sala de aula (CARTA AO DIRETOR DO GES, 1938). Diante da situação, o professor justificou a não assinatura do referido contrato, pelo fato de estar aguardando uma resposta por parte do secretário de Educação e Saúde Dr. Fernando Duarte Rabelo, sobre um memorial enviado à secretaria, no qual Santos Neves registra uma longa e detalhada justificativa para que ele não fosse enquadrado na nova forma de contrato proposto pela Secretaria de Educação e Saúde. O documento redigido pelo professor aponta que a cadeira de Língua Portuguesa não fazia parte das chamadas “línguas vivas”, que compreendiam as línguas vivas estrangeiras e que, portanto, a cadeira de Língua Portuguesa não estaria incluída. Por conseguinte, o professor que estivesse na regência dessa disciplina estaria dispensado da assinatura de contratos, extensivos apenas a professores de línguas vivas estrangeiras. Entendemos, portanto, que os processos de seleção e admissão de alguns dos professores do GES, tenham sido permeados por “relações de força” que determinaram a presença ou a ausência de sujeitos na instituição, assim como o tipo de contratação estabelecida. (GINZBURG, 2002) Apesar do cuidado ao elaborar o texto argumentativo e enviá-lo ao secretário de Educação e Saúde, por duas vezes, Guilherme não obteve resposta. Após longa espera, Santos Neves foi chamado ao gabinete do secretário a quem havia endereçado o memorial e ouviu do mesmo que ele estava desviando a questão, afirmando que “[...] não se tratava de aplicar esta, ou aquela lei; tratava-se unicamente de uma medida de caráter geral, tomada pelo governo no interesse do ensino”. (CARTA AO INTERVENTOR, 1938, p. 1). Diante da situação o professor decidiu contactar diretamente o interventor federal da época, escrevendo a seguinte carta:

Devidamente autorizado por S. Excia., apresentei-lhe longo memorial, em que tomava a liberdade de expor o meu ponto de vista seguramente apoiado na doutrina e na legislação sobre o ensino secundário sustentando não estar a cadeira de Português compreendida nas disposições estabelecidas pelo referido decreto 21.241; apenas deviam ser preenchidas mediante contrato, as cadeiras de línguas vivas estrangeiras – Francês, Inglês e Alemão – cuja as cátedras tinham sido extintas pelo decreto nº 20.833 de 21 /12/93. (TRECHO DA CARTA AO INTERVENTOR, 1938).

Na carta, Guilherme argumenta que caso assinasse o contrato a qual estava sendo submetido, perderia direitos adquiridos na condição de funcionário público. Entre as argumentações, o professor destaca as desvantagens decorrentes da assinatura do novo contrato.

Perderia o título de funcionário público, porque o contratado não é funcionário público; deixaria de lado sete anos de serviços prestados ao Estado, interrompendo a marcha natural para a estabilidade; perderia o direito às férias – justa recompensa aos árduos esforços do ano letivo; desfar - meia de outras garantias e direitos que me assistem como funcionário público e professor do Ginásio; sujeitar-me-ia a um contrato que, independente de qualquer interpelação judicial, ou extra-judicial ou de processo administrativo poderia considerar-se rescindido, se, por qualquer circunstância, se verificasse mudança no currículo, ou no atual regime jurídico ou administrativo do Ginásio. (MEMORIAL AO INTERVENTOR, 1938, p. 3).

Naquele momento, professor Guilherme insurgia-se contra a medida de contratação docente estabelecida na década de 1930, quando cátedras foram dissolvidas, restando aos profissionais um “contrato de locação de serviços intelectuais”, ao qual deveriam aderir sem que houvesse uma prévia discussão sobre cláusulas ou termos contratuais. Na prática consubstanciava-se a contratação temporária de um profissional, sem estabilidade e outras garantias legais. Ao final do documento, o professor pede ao Interventor que leve em consideração todos os argumentos apontados por ele e que devolva a situação anterior do seu cargo, a qual o “decreto nº 9.209 de 29/03/1938 veio a alterar”. Há registro de que em decorrência da não assinatura do contrato, o professor Guilherme Santos Neves tenha sido afastado do seu cargo pelo Secretário Fernando Duarte Rabelo. Tal afirmação decorre de uma carta redigida pelo próprio secretário da Educação e Saúde, ao Dr. Jones Santos Neves, interventor da época, na qual lamenta o afastamento e o convida novamente para ocupar a outra cadeira de Português do GES, naquela altura disponível, em decorrência do afastamento do antigo professor, nomeado como funcionário federal. (CARTA AO DR. JONES SANTOS NEVES, 1938).

Anos mais tarde, em 1950, em face da abertura de um novo concurso para a cátedra de língua portuguesa no GES, Santos Neves inscreveu-se novamente. Em carta endereçada ao irmão Jones Santos Neves, à época Senador da República, o professor compartilha os momentos de angústia antes do concurso e, concomitantemente, informa os nomes completos dos examinadores (ACHIAME E KOGURE, 2013). Para contemplar uma das exigências do edital, o candidato elaborou uma segunda tese para ingresso como catedrático do GES, intitulada: “A margem do mais que perfeito”. Há registros de que mais de 300 pessoas testemunharam a defesa da tese. Na data de 30 de agosto de 1950, no salão nobre da Escola Normal D. Pedro II, o parecer que consagrava o professor Guilherme Santos Neves como primeiro colocado no concurso à cátedra de Português do Colégio Estadual do Espírito Santo, antigo GES, exaltava as suas qualidades. O presidente da comissão examinadora do concurso, o professor Mario Pena da Rocha, assim se pronunciou sobre o desempenho do candidato:

“[...] é um presente que a capital do Espírito Santo oferece aos que, no Brasil, realmente sabem e podem estimar este nosso belo, nobre e espezinhadado idioma, patrimônio tamanho que nós o colocamos apenas abaixo da Cruz, mas

ao lado do nosso sangue, da terra em que nascemos, de nossas tradições de nosso cérebro e coração, para que integrem na pátria, a dignidade de nossa própria vida”. (PARECER DO CONCURSO, 1950).

O concurso não era uma simples disputa de candidatos, mais do que isso era um fato social. Em depoimento, Luiz Guilherme Santos Neves, um dos filhos do professor Guilherme, e ex-professor do Colégio Estadual, afirma que o concurso para catedráticos do GES caracterizava-se como um acontecimento cultural, que movimentava a cidade. Os auditórios estavam sempre cheios. Ingressar como catedrático no GES significava conquistar estabilidade, garantias constitucionais e financeiras. Nas palavras de Luiz Guilherme, os catedráticos tinham um tratamento diferenciado. (SANTOS NEVES, L. G. 2015).



Foto 1 – Defesa da tese “À margem do mais que perfeito” de Guilherme Santos Neves – 1950

Fonte: Arquivo pessoal de Reinaldo Santos Neves, 2015.

Ainda em depoimento, Luiz Guilherme afirma ter assistido a várias defesas de teses para os concursos de catedráticos no GES. A banca examinadora era composta geralmente por cinco membros. Cada membro tinha o tempo de vinte a trinta minutos para interrogar o candidato sobre a tese que havia produzido. A defesa era precedida ainda, por uma prova escrita e se completava com a prova de títulos, que incluía todas as produções intelectuais do candidato à vaga. Cabe ressaltar que a obtenção da cátedra representava o reconhecimento de um professor já consagrado, após o acúmulo de quase 20 anos de docência. A atuação do professor Guilherme Santos Neves será o objeto de análise da próxima seção.

3 | VESTÍGIOS DE UMA PRÁTICA

A prática do professor Guilherme é mencionada pelos seus ex-alunos como diferenciada. Relatos de um de seus discípulos, Renato Pacheco², afirmam que o professor apresentava um método diferenciado, com “pouca gramática e muita leitura e redação”. Renato afirma também que na sala de aula, o professor Guilherme chamava os meninos de “Batutas” e as meninas de “Manducas” (PACHECO, 2000). De acordo com depoimento de seu filho, Luiz Guilherme, essa era uma forma carinhosa que o professor utilizava para cativar seus alunos e alunas, a fim de que se interessarem pela disciplina que lecionava. Um tratamento único e diferenciado. Ivan Borgo, outro de seus “Batutas”, rememora o momento em que prestou o exame de admissão para ingressar no GES e relata o primeiro contato com o “Mestre”.

No ano seguinte, retornava Ivan para a prova de admissão. Era outro professor, felizmente. O ditado foi feito pausadamente e sem derramamento de tinta. Primeira etapa cumprida, “aguardei a prova oral”. Um professor de óculos Ray ban, primeiro, sorteou o texto. Em seguida, o menino Ivan começou a leitura. “Lá pelas tantas li: os beirais choravam”. O professor interrompeu: “Beirais choram?” Resposta: É no sentido figurado”. E o professor reagiu satisfeito: Muito bem, Batuta”. Era o mestre, e “eu nem sabia”. (ACHIAMÉ E KOGURE, 2013, p. 34)

Para além da sala de aula, o professor Guilherme nutria laços de amizade com seus “Batutas”, é o caso de Ivan Borgo, que após ser aluno de Guilherme, preservou uma amizade por um longo período. A amizade entre Ivan e seu mestre Guilherme, perdurou por anos. Estavam juntos no futebol que costumavam jogar na praia, nas reuniões de família, entre outros momentos. O que rendeu várias homenagens a seu mestre, entre elas, uma publicada no Jornal A Gazeta, em 1982. No texto, o “Batuta” descreve o seu examinador/mestre e amigo, como um “símbolo de resistência onde a palavra de ordem é construir”. Destaca também a obra e os ensinamentos que transmitiu a várias gerações de capixabas e afirma que “[...] havia um elemento a mais. E isto porque era visível aquilo que Sorokin classifica como um dos prazeres da vida: o sentimento de quem tem feito a parte que lhe cabe.” (A GAZETA, 1982, s/p). Renato Pacheco, outro ex-aluno e um dos mais fiéis discípulos, que posteriormente, pelas mãos de Guilherme, se tornou professor do Colégio Estadual, registra em seus escritos o método como Santos Neves ensinava a gramática aos seus alunos, por meio da escrita e da leitura de textos literários em sala de aula, inspirado na linha teórica de José de Sá Nunes. O depoimento de Luiz Guilherme, filho de Santos Neves, reforça a afirmação quando relata que, “Todos os que foram alunos dele, vão mencionar que o sistema de ensino da língua portuguesa era fazendo com que

2 Bacharel em Direito e em História, mestre em Ciências pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo e livre-docente da Universidade Federal do Espírito Santo. Dedicou mais de 40 anos ao magistério e quase vinte à magistratura estadual. Como professor, foi catedrático de História Geral do Colégio Estadual do Espírito Santo. Ver mais em: <http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/renato-pacheco-biobibliografia.html>.

os alunos lessem e escrevessem”. (SANTOS NEVES, L.G. 2015)

Como exemplo dessa prática, destaca-se o incentivo à criação da revista “Comandos”, que tinha como redatores os próprios alunos do Colégio Estadual do Espírito Santo, antigo GES. Criada em 1943, a primeira edição contou com uma tiragem de trezentos exemplares, e trouxe em sua primeira edição a justificativa do nome escolhido para a revista. Nas palavras do ginasiano Renato Bastos Vieira.

“Comandos”! Vitoriosa força da velha e gloriosa Inglaterra. Surgiu com esta guerra. E bastou sua instantânea atuação para restabelecer o prestígio do que é a Inglaterra. Venceu! Triunfou! Ostenta orgulhosa a coroa de suas Vitórias, conquistadas pelo denodo e pelo heroísmo de seus bravos componentes! Comandos! Um exército e um jornal. Um vencedor na guerra; outro, na paz. Um com a ação pelo fuzil; outro com o pensamento com a pena. Ambos, porém, vencedores graças ao entusiasmo – força criadora, mágica e inesgotável que a tudo impulsiona e vivifica! (REVISTA COMANDOS, 1943, p. 1)

Os artigos que compunham a revista tratavam de assuntos diversos, principalmente aqueles relacionados ao GES, tais como: Posse da nova diretoria da UAGES; homenagem aos professores; organizações esportivas; cinema e teatro; desfiles e, claro, como não poderiam faltar, artigos sobre literatura e folclore. Enfim, temas que eram considerados importantes para os jovens leitores, todos eles assinados pelos próprios alunos. O incentivo advindo do Professor Guilherme Santos Neves para que seus alunos criassem o hábito da escrita e da leitura, pareceu gerar resultados. O registro deixado em uma prova de português realizada por um ginasiano reforça a afirmação.

“Gosto da „Comandos”, porque vou conhecendo através de suas páginas todo o passado do meu colégio; Comandos é a revista que todos os alunos podem ler, porque só traz fatos que podem ser aproveitados. Não é como o Gibi que traz histórias falsas para iludir o povo e fazer com que os leitores sigam os maus caminhos como ele ensina. Meus colegas leiam todos, a revista UAGEANA e verão os bons conselhos que ela ensina.” (REVISTA COMANDOS, 1947, p. 13).

As fontes indicam que a revista era bem participativa, e levava em consideração a opinião de seus leitores. Constantemente organizavam-se enquetes a fim de ouvir dos alunos, sugestões para que a “Comandos” pudesse aprimorar suas atividades. Em uma dessas enquetes ocorrida na hora do recreio, a pergunta lançada era: Qual a revista que vocês preferem? Entre as respostas estavam, “Gosto mesmo de ler a *Comandos*, pois é uma revista nossa, do nosso colégio, feita por nós mesmos”; “[...] Muito mais instrutivas do que Gibis são as seleções que se referem a fatos, aventuras, contos e lições instrutivas, demais a mais é uma revista que tem leitura para todos os tipos de leitores”. (REVISTA COMANDOS, 1947, p. 25). O método *Guilhermino*, chamado assim por Achiamé e Kogure (2013), também compreendia a abordagem de temas que compunham o folclore capixaba, a grande paixão de Guilherme Santos Neves. Os autores referenciam Santos Neves como

um “Pesquisador incansável do folclore capixaba por quatro décadas [...]” (p. 8). A utilização de lições de cultura popular em sala de aula caracterizava a atuação docente de Santos Neves. Seus ex-alunos relatam que o professor aplicava tarefas sobre cultura popular, que envolviam cantigas de roda, trovas, costumes familiares e da vizinhança e tudo o que dizia respeito ao cotidiano das pessoas com as quais seus alunos e alunas mantinham contato. Uma vez que muitos deles vinham do interior para estudar na capital, trazendo consigo uma bagagem preciosa de conhecimentos. O método de ensino do professor Santos Neves, contribuiu não apenas para a formação de bons leitores e escritores, mas também na construção do grande acervo sobre o folclore capixaba criado por ele. (ACHIAMÉ e KOGURE, 2013) Em 1945, a convite do Diretor do Departamento de Estadual de Imprensa e Propaganda, Guilherme Santos Neves ministrou um curso de português pela rádio, que faria parte dos cursos didáticos patrocinados por aquele órgão. Já em sua primeira aula, o professor deixa claro o seu modo de ensinar.

Na orientação deste curso em que me foi concedida plena liberdade, julguei prudente fugir a todo possível da campanuda doutrinação gramatical. Deus me guarde de trazer *aqqui* aos meus amados ouvintes, a lenga lenga maçante dos gramáticos – “praga de gente bem escusada no mundo”. Como deles dizia o velho clássico Francisco Manuel de Melo. É verdade que para dar este ou qualquer outro curso de Português, não se pode prescindir desta casta de gente. D. Gramática, portanto, caros ouvintes, aqui estará conosco várias vezes, mas porei tento em disfarçala de tal jeito que a ninguém deixe perceber a sua presença aborrecida e pernóstica. (CURSO DE PORTUGUÊS PELO RÁDIO, 1945).

Sempre disposto a atingir a todos os públicos, o método de ensino de Santos Neves se caracterizava pela simplicidade com que expunha suas descobertas e seus ensinamentos. Tal como nas salas de aula, o curso radiofônico era essencialmente prático, utilizava a linguagem usual e buscava se afastar dos aspectos dogmáticos que cercavam a língua portuguesa. A prática investigativa do professor ultrapassava as paredes das salas de aulas, excursões para averiguar e investigar fatos ou lendas eram por ele constantemente organizadas. Numa época em que o ensino caracteriza-se pelo tradicionalismo e rigidez, inseria em suas aulas nuances de pesquisa de valor simbiótico, ou seja, ao mesmo tempo em que ampliava o seu repertório enquanto folclorista, seus alunos comungavam diversos elementos da cultura interiorana capixaba e, em paralelo, praticavam a escrita, a oralidade e a leitura. As próximas linhas contemplarão as relações entre o professor Guilherme Santos Neves e o folclore.

4 | AS PRODUÇÕES E OS ESTUDOS SOBRE A CULTURA POPULAR CAPIXABA

A identificação e o gosto pelas manifestações culturais locais acompanharam Guilherme Santos Neves desde os tempos de criança, quando segundo Achiamé e

Kogure (2013, p. 67) teve contato com os grupos de congo da cidade de São Mateus, “terra dos primeiros Santos Neves”. Apesar de sempre ter incorporado pesquisas sobre os costumes das comunidades capixabas à suas aulas, Guilherme assume a sua condição de pesquisador do folclore capixaba no final da década de 1940, quando passa a “[...] publicar suas descobertas e conclusões com muita segurança.” (idem, p. 72). Entre suas criações está o Centro Capixaba de Folclore, vinculado à Academia Espírito-Santense de Letras (1946). A comissão Espírito-Santense de Folclore (1948), assumindo o cargo de secretário geral, liderando uma equipe de conceituados pesquisadores. E a fundação do “boletim *Folclore*, do qual foi editor até o seu último número, lançado em 1982”. Guilherme também se tornou imortal da Academia Espírito-Santense de Letras, além de ter sido membro do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (IHGES). Nos anos 1940 assinou a coluna “Dois dedos de folclore e de linguagem” em *A Tribuna*, com o pseudônimo Gil Brás; em *A Gazeta* publicou centenas de artigos, nos anos 50 e 60, além de ter sido editor da *Revista Vida Capixaba*. Manteve também na Rádio Espírito Santo o programa “Penedo vai, Penedo vem”. Portanto, Guilherme deixou uma vasta obra sobre o folclore do Espírito Santo (ACHIAMÉ E KOGURE, 2013, p. 69).

O reconhecimento como grande estudioso da cultura popular capixaba, possibilitou o contato com grandes personalidades da área, no Brasil e no exterior, dentre as quais destacamos Cecília Meireles, com quem trocava cartões de felicitações e mantinha-se constantemente em contato. Em uma de suas correspondências Cecília Meireles escreve ao Dr. Guilherme Santos Neves elogiando uma de suas obras:

Por intermédio da Comissão Nacional de Folclore recebi o número da revista “Formação”, que teve a bondade de enviar-me, onde li, com o maior interesse, o seu estudo sobre “o folclore nas escolas”. Peço-lhe que me desculpe por agradecer tão tarde, mas estive extremamente ocupada, e desejava ler o seu trabalho – o que só agora me foi possível. Felicito-o pelo o que escreveu; e espero que as suas palavras hajam encontrado no público que o ouviu a repercussão que merecem. Acho que sem a viva colaboração das escolas nos planos de salvar o que ainda nos resta no plano do folclórico, tudo ficará na esfera da erudição com importantes reflexos entre a gente culta, mas sem a participação direta do povo num problema que é essencialmente seu. A perda do patrimônio folclórico é a ameaça da perda da nacionalidade, - apenas. Ao passo que o conhecimento e a “prática do folclore” para a comparação da vida humana, na sua aventura terrena e uma sugestão de compreensiva fraternidade. (CARTA DE CECÍLIA MEIRELES, 1948).

As correspondências trocadas entre eles expressavam quase sempre o agradecimento pelo compartilhamento de alguma obra. A produção sobre o folclore nas escolas indicia e reafirma o método de ensino desenvolvido e vivenciado por Santos Neves, ou seja, o de ensinar por meio da prática e da simplicidade, buscando alcançar os mais variados leitores possíveis. Além de Cecília Meireles, Guilherme Santos Neves também trocava constantes correspondências com Luiz da Câmara Cascudo; Veríssimo de

Melo; Yolando Pino Saavedra (Chile); Renato Almeida, entre outros folcloristas. O contato com escritores renomados possibilitou que sua obra fosse reconhecida nacionalmente e internacionalmente.



Foto 3 – Luiz Câmara Cascudo e Guilherme Santos Neves no alto da Rua Nestor Gomes, em Vitória, década de 1950.

Fonte: Achiamé e Kogure, 2013, p. 109

Achiamé e Kogure (2013) destacam que o professor e folclorista Guilherme Santos Neves “foi um missivista de plantão e se correspondia com boa parte do mundo”. (p. 59). O mestre havia ficado tão famoso por seus estudos sobre o folclore capixaba, que recebia cartas de pessoas que nem o conheciam pessoalmente, tais como Mário Lago, que em correspondência enviada no ano de 1956, demonstrava todo o seu interesse pelas culturas locais de diversos lugares. Colecionador da arte popular, o ator solicitou a Guilherme materiais sobre o folclore capixaba, pois de acordo com Mário, havia ainda um silêncio em sua coleção em relação ao Espírito Santo.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises indicam que o processo de admissão do professor Guilherme Santos Neves para provimento da cátedra de português, passou por dois momentos significativos. Na década de 1930, quando ao inscrever-se no concurso para catedrático do GES, elaborou uma tese conforme requeria o edital do concurso de 1934, que por razões de cunho administrativo não chegou a ser realizado. E o segundo, quando, diante da situação instaurada pela impossibilidade da defesa da tese produzida, Guilherme continuou como professor interino, prestando um novo concurso para a cátedra de língua portuguesa, somente em 1950, quando finalmente tornou-se professor catedrático do GES, recebendo elogios calorosos da banca examinadora do concurso prestado. Ainda nos tempos de

professor do GES, fundou junto aos alunos do educandário, a revista “Comandos”, destinada a divulgação de assuntos variados, incluindo àqueles do cotidiano escolar. A revista constituiu-se como um meio eficaz de divulgação do folclore capixaba e também incentivou a leitura e a escrita por parte dos estudantes. O professor de português e renomado pesquisador e divulgador do folclore capixaba manteve constante correspondência com diversos intelectuais brasileiros e estrangeiros, entre eles: Cecília Meireles, Luiz Câmara Cascudo e Yolando Pino Saavedra. Formado em 1930, Guilherme Santos Neves atuou por um período como Juiz classista na Junta de Conciliação e Julgamento de Vitória. Todavia, foi nas salas de aula, lecionando Português, que consagrou-se como um mestre conhecido e admirado por seus alunos e por seus pares. As práticas pedagógicas do professor Guilherme foram influenciadas pelo desenvolvimento de atividades e produções ligadas ao folclore e áreas afins.

Trata-se, portanto, de um intelectual cujos escritos sobre o folclore capixaba circularam nacionalmente e internacionalmente, e cuja presença deixou marcas no que tange à pesquisa sobre temas folclóricos e também sobre os seus usos na prática de ensino da língua portuguesa, de modo a aproximá-lo da vida dos alunos e da cultura capixaba.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA Espírito-Santense de Letras. **Patronos & Acadêmicos**. Vitória: Secretaria Estadual de Cultura, 2010. 240p.

ACHIAME E KOGURE. **Guilherme Santos Neves**. Coordenação: Antônio de Pádua Gurgel. Vitória, ES: Pro Texto Comunicação e Cultura, 2013. – (Grandes Nomes do Espírito Santo).

A GAZETA. **Homenagem prestada a Guilherme Santos Neves por seu ex aluno Ivan Borgo, 1982**. Arquivo pessoal de Reinaldo Santos Neves. Vitória. ES.

BOREL, Tatiana. **Processos de formação e práticas docentes na constituição histórica da educação física escolar no Espírito Santo, nas décadas de 1930 e 1940**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. Editor, 2001.

CARTA AO DIRETOR DO GES. **Carta enviada por Guilherme Santos Neves informando que foi impedido de entrar na sala de aula e realizar outras atividades cotidianas no GES, 1938**. Arquivo pessoal de Reinaldo Santos Neves. Vitória – ES.

CARTA AO DR. JONES SANTOS NEVES. **Carta enviada ao Dr. Jones Santos Neves pelo secretário de Educação e Saúde Fernando Duarte Rabelo, 1938**. Arquivo pessoal de Reinaldo Santos Neves. Vitória. ES.

CARTA AO INTERVENTOR. **Carta enviada ao interventor informando que o professor Guilherme estava inscrito há quatro anos no concurso para o provimento da 1ª cadeira de Português do Ginásio do Espírito Santo. 1938**. Arquivo pessoal de Guilherme Santos Neves. Vitória – ES.

_____. **Resposta do Secretário de Educação e Saúde ao recurso escrito pelo professor Guilherme Santos Neves, 1938.** Arquivo pessoal Reinaldo Santos Neves. Vitória – ES.

CARTA DE CECÍLIA MEIRELES. **Carta de Cecília Meireles enviada a Guilherme Santos Neves em 1948.** Arquivo pessoal de Reinaldo Santos Neves. Vitória. CURSO DE PORTUGUÊS PELA RÁDIO. **Curso de português apresentado por Guilherme Santos Neves, na rádio Espírito Santo, em 1945.** Arquivo pessoal de Reinaldo Santos Neves. Vitória – ES.

DIÁRIO OFICIAL. **Edital para o concurso da cadeira de Português do Ginásio do Espírito Santo em 1934.** Arquivo do Colégio Estadual. Vitória.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica e prova.** São Paulo: Cia das Letras, 2002.

NEVES, Guilherme Santos. **Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba 1944-1982.** Vitória: Centro Cultural de Estudos e Pesquisas do Espírito Santo, 2008. 2 v.

PACHECO, Renato. **“Guilherme Santos Neves: alto está e alto mora”.** In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo. N. 54. Vitória: IHGES, 2000.

PARECER DO CONCURSO. **Parecer do Concurso realizado por Guilherme Santos Neves para concorrer à cátedra de Português do Ginásio do Espírito Santo, 1950.**

Arquivo pessoal de Reinaldo Santos Neves. Vitória – ES.

REVISTA COMANDOS. **Justificativa do nome dado à revista estudantil em 1943.** Arquivo pessoal de Reinaldo Santos Neves. Vitória- ES.

_____. **Registro de aluno sobre a revista Comandos na prova de português em 1947.** Arquivo pessoal de Reinaldo Santos Neves. Vitória – ES.

ENTREVISTA

SANTOS NEVES, Luiz Guilherme. Entrevista concedida a Tatiana Borel, Vitória, jul. 2015.

CAPÍTULO 6

PEDAGOGIA HOSPITALAR E A SUA IMPORTÂNCIA PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Bruna Constantino Cardoso Vieira

Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE,
Licenciatura em Pedagogia-FACLEPP
Presidente Prudente, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/5557762363731295>

Cíntia Jacqueline Aranda Massuca

Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE,
Licenciatura em Pedagogia-FACLEPP
Presidente Prudente, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9229847903472604>

Thamires Maria Guimarães Alexandre

Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE,
Licenciatura em Pedagogia-FACLEPP
Presidente Prudente, São Paulo.
<http://lattes.cnpq.br/6997948420072674>

Ricardo Sant'Anna de Andrade

Mestre, Graduações: Ciência da educação -
(Licenciatura)
Presidente Prudente, São Paulo.

Tchiago Inague Rodrigues

Doutor, Graduações: Jornalismo - (Bacharel),
Direito - (Bacharel) e Letras - (Licenciatura)
Presidente Prudente, São Paulo
<https://orcid.org/0000-0003-2432-1696>

RESUMO: O objetivo do trabalho é evidenciar a importância da pedagogia hospitalar para as crianças enfermas e os benefícios em sua recuperação no contexto hospitalar. Podemos

identificar a relevância do professor no processo e desenvolvimento dos pacientes, empregando o tempo livre das crianças de forma construtiva, apresentando atividades lúdicas, de entretenimento e leitura. Buscamos evidenciar a educação como auxiliar e colaborativa para o desenvolvimento e aprendizagem desses pacientes. Podemos notar que a prática da pedagogia no contexto hospitalar é muito importante e precisa ser incentivada. Muitas crianças passam semanas, meses e até anos em estabelecimentos hospitalares. Tal ação resulta em eventuais prejuízos no processo de aprendizagem, pois elas deixam de frequentar as aulas e, com isso, são excluídas do contexto da vivência escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia hospitalar, educação, paciente, adaptação.

HOSPITAL PEDAGOGY AND ITS IMPORTANCE FOR HOSPITALIZED CHILDREN

ABSTRACT: The objective of the work is to highlight the importance of hospital pedagogy for sick children and the benefits of their recovery in the hospital context. We can identify the importance of the teacher in the process and development of patients, using the children's free time in a constructive way, presenting playful, entertainment and reading activities, showing education as an auxiliary and collaborative for the development and learning of these patients. We can see that the practice of pedagogy in the hospital context is very important and needs to be encouraged. Many children spend weeks, months

and even years in hospitals. Such action results in possible losses in the learning process, as they stop attending classes and are thus excluded from the context of school experience.

KEYWORDS: Hospital pedagogy, education, patient, adaptation.

INTRODUÇÃO

Este artigo adota a temática Pedagogia Hospitalar e busca dirimir questionamentos atinentes às dificuldades encontradas pelos profissionais de educação e familiares ao trabalhar com crianças que apresentam complicações de saúde. Essas uma vez hospitalizadas podem ser afetadas no desenvolvimento escolar e, muitas vezes, podem ser interpretadas como sujeitos que não querem ou que não podem estudar. Nesse sentido, surge a necessidade de estudar estratégias para lidar com crianças que apresentam estas complicações em um contexto escolar.

Devido à enfermidade do educando, o educador pedagógico atende às necessidades da educação dentro do hospital, sendo assim, o aluno não fica sem o acompanhamento escolar e não é prejudicado em seus estudos, pois a partir da internação e dependendo do grau da enfermidade que possui, pode ser obrigado a se ausentar por um longo período da escola (MANTOAN, 2003).

O papel do pedagogo para pacientes em idade de escolarização hospitalizados durante o tratamento médico é muito importante. Sabe-se que nesses casos o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um ambiente não escolar, mas as práticas docentes não devem fugir de um dos principais objetivos do professor: contribuir na formação de cidadãos/ sujeitos autônomos, éticos, críticos, participativos e atuantes socialmente (BRASIL, 2006).

A pedagogia hospitalar busca subsidiar e ser um suporte de grande relevância para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos hospitalizados, a fim de que esse discente não seja imposto a uma grande defasagem escolar e social quando regressar para a sua rotina escolar, sendo assim, esse acompanhamento deve acontecer gradualmente e naturalmente. O pedagogo coloca em prática suas habilidades e competências extracurriculares, pois precisa estar à parte do quadro clínico e das necessidades desse aluno.

A partir da pedagogia hospitalar, o internado estabelece contato e diálogo com o mundo exterior, pois volta a estudar. O ambiente hospitalar frequentemente retratado como um lugar frio e solitário, pode se transformar positivamente e se tornar mais ameno e humano durante o momento de aprendizagem do enfermo (MATOS e MUGIATTI, 2014).

O artigo tem como objetivo apresentar a importância do pedagogo dentro das instituições hospitalares e o modo que ele contribui pedagogicamente no acompanhamento dos pacientes que estão em fase escolar inseridos nesse contexto.

METODOLOGIA

O trabalho realizado teve a abordagem de forma qualitativa e a pesquisa empregou a revisão bibliográfica a partir de material já publicado. A pesquisa buscou suporte teórico e metodológico para proporcionar uma proposta educacional pautada nos valores éticos, morais, afetivos dentro das instituições hospitalares.

Para desenvolver o presente estudo organizamos nossa pesquisa considerando por itens da seguinte forma: A importância do atendimento às crianças hospitalizadas, evidenciando que a educação não está necessariamente ligada à sala de aula convencional dentro do ambiente escolar. Em seguida, nosso estudo abordou o importante papel desenvolvido pelo pedagogo dentro dos hospitais frente às necessidades do educando hospitalizado. Consideramos ainda em nosso estudo o atendimento pedagógico e as necessidades da educação hospitalar e, por fim, delineamos nas considerações finais nossas percepções sobre a importância da educação para os pacientes durante o seu processo de recuperação.

RESULTADOS

A Pedagogia não está só vinculada à sala de aula, também pode ser desenvolvida em ambientes não escolares, pois o processo de ensino-aprendizagem ocorre em diversos locais, com a participação de um educador com práticas educacionais. O pedagogo é o profissional de fundamental importância na educação hospitalar (NAZARETH, 2015).

Acreditamos que as instituições hospitalares possam reservar um espaço viável a se transformar em sala de aula para as crianças hospitalizadas e que seja possível trabalhar os conteúdos curriculares necessários a fim de não ocorrer atrasos no processo de ensino. Assim, a criança ficará atualizada das matérias e logo que sair do hospital poderá voltar à sua rotina escolar sem prejuízos de ensino.

Devemos ressaltar que o fator internação não é algo que deve ser prejudicial para o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo. Conforme leciona Nazareth, 2015:

Importante salientar que o comprometimento da saúde não é um fator que impossibilita o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa. A criança, mesmo diante das limitações, das dificuldades impostas pela doença ou pela deficiência, temporária ou permanente, lança mão de suas potencialidades para ajudar em seu desenvolvimento físico, intelectual e social. (NAZARETH; 2015, p. 22)

Dito isso, cabe ao profissional pedagogo hospitalar e toda a equipe multidisciplinar do hospital, tentar impedir que esse desenvolvimento seja rompido por causa da limitação do indivíduo hospitalizado devido a problemas de saúde (NAZARETH, 2015).

O pedagogo hospitalar também pode oferecer atendimento e amparo emocional ao paciente e aos seus familiares que em algum momento sofrem com a internação, doença,

colimando assim em um desgaste emocional. Esse profissional busca modificar situações junto à equipe médica em melhoria desses enfermos e de sua família que muitas vezes são aqueles que sofrem mais do que o paciente (FONTES, 2005).

Segundo Ribeiro (2012), ter o profissional de qualidade é o fundamental para o ensino de qualidade. Muitos alunos de Pedagogia concluem seus estudos sem compreender direito o que realmente é a pedagogia nos espaços não escolares e o quanto isso é importante. Para trabalhar no hospital, o profissional tem que ter formação específica com especialização nessa área, além de ter disponibilidade e humanização ao próximo. Os profissionais da saúde têm o aprender diferenciado e, muitas vezes, acabam não entendendo o papel exercido pelo pedagogo dentro do hospital. O professor tem que lutar para ter seu espaço assim sendo um grande desafio.

As crianças hospitalizadas por diversos motivos são envoltas em um cenário que as tornam carentes, fragilizadas e, tal ação, fazem com que se apeguem ao professor/tutor como se fosse um exemplo, espelho para elas, sendo uma das motivações para sua melhora. O professor não trabalha sozinho e precisa da ajuda dos funcionários, médicos e da família de seus alunos. Nesse sentido, ao agir em consonância com os outros sujeitos responsáveis pela criança hospitalizada, ressalta ainda mais o papel fundante que o docente especializado na área pode contribuir para a evolução educacional e emocional do enfermo.

DISCUSSÃO

Na sociedade atual, com os avanços da tecnologia, globalização, fatores econômicos, culturais e sociais propõem que o professor acompanhe as modificações do trabalho no mundo, dessa forma, possibilitando a formação acadêmica em diversas áreas, aprimorando o conhecimento profissional e individual dos educadores.

O educador deve estar atento às necessidades dos educandos para um melhor desenvolvimento enquanto aprendem. A educação não deve só estar voltada para o ambiente escolar, já que a educação é um processo social e contínuo. Nesse sentido, podemos compreender que um ambiente como o hospital também pode ser um local educativo, ou seja, pode-se trabalhar o ensino dentro dos hospitais.

Poucas pessoas têm ciência que nos ambientes hospitalares devem existir um profissional da educação, ou seja, um pedagogo.

O atendimento educacional hospitalar é um direito garantido por lei, para crianças e adolescentes hospitalizados. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996) em seu Artigo 4º-A, garante isso ao preconizar que o atendimento educacional é assegurando durante todo o período de internação da criança e adolescente que frequente a educação básica, para cuidar de sua saúde, seja ele hospitalar ou domiciliar, conforme o Poder Público dispuser

em seu regulamento. Sendo assim, todos os alunos que estão em nível básico têm o direito de continuar estudando durante do seu período de afastamento, sendo dever do poder público garantir esse direito.

O pedagogo dentro do hospital tem extrema importância para a melhora de crianças e adolescentes hospitalizados e que estão afastados da escola. Ele é o profissional responsável em impedir que educando fique defasado nos conteúdos escolares ou reprovem por causa de problemas de saúde. É válido ressaltar que ele não atua sozinho, pois é necessário o apoio de uma equipe multidisciplinar, ou seja, todos os profissionais que cuidam da criança, ou do adolescente. Matos e Mugiatti (2001) ressaltam ainda:

A Pedagogia Hospitalar, por suas peculiaridades e características, situa-se numa inter-relação entre os profissionais da equipe médica e a educação. Tanto pelos conteúdos da educação formal, como para a saúde e para a vida, como pelo modo de trazer continuidade do processo a que estava inserida de forma diferenciada e transitória a cada enfermo (MATOS; MUGIATTI 2001, p.37).

Além de ser necessário o conhecimento acadêmico obtido durante os estudos, é preciso saber lidar e entender sobre a doença do educando no intuito de lidar com imprevistos e desafios que podem ocorrer durante o tratamento. O pedagogo deve desenvolver habilidades para trabalhar em grupo almejando resultados positivos, junto à família, à escola, aos profissionais do hospital e ao próprio educando.

Segundo Nazareth (2015), a educação dentro dos hospitais dá continuidade no processo de ensino, evitando que se perca o vínculo da criança e do adolescente internado com a escola, além de servir como estímulo para que o indivíduo contribua, colabore e seja mais participativo durante todo o tempo em que se encontra internado no hospital.

Os objetivos que norteiam o papel do pedagogo perante os pacientes hospitalizados em idades escolares buscam formar cidadãos éticos, críticos, autônomos e participativos socialmente. Esse tipo de profissional tem características diferenciadas e requerem grandes responsabilidades que envolvem a solidariedade e a versatilidade para trabalhar em um espaço no qual há questões mais importantes do que apenas aprender (WOLF, 2007).

Podemos perceber o quão importante é o papel do pedagogo na unidade hospitalar, deixando claro o objetivo que os norteiam, buscando transmitir o conhecimento para o paciente. Logo, o atendimento pedagógico ampara a criança que se encontram afastada da escola.

Dentro dos hospitais, é necessário criar alas nas quais as pessoas internadas e que estão em fase de escolarização de diversas idades possam estar frequentando. O pedagogo pode atuar de duas formas no atendimento das crianças e adolescentes internados: nas salas hospitalares nas quais os internados de idades distintas podem aprender junto, sem diferenciá-los; e no atendimento individual voltado para aqueles que não podem ter contato com outros internos (RUSSO; MESSA, 2017).

Para trabalhar com essas classes o professor deverá empregar metodologias diferenciadas daquelas que ele usaria em sala se estivesse na escola. O educador será aquele que faz a mediação do conhecimento, permitindo que ocorra uma interação entre os alunos-pacientes e o professor, os mesmos podem sentar em duplas ou grupos para que assim compartilhem o conhecimento e interajam entre si, sem tirar o foco da aula, pois estão ali por motivos iguais, que é o de aprender e por causa de sua enfermidade não poder frequentar as instituições de ensino, (RUSSO e MESSA, 2017). Apontam ainda:

Por isso, a função exercida, dentro hospital necessita ser de característica mais flexível, pois trabalhar com ensino e aprendizagem no ambiente hospitalar é diferente do ensino na escola, por esta razão, que uma das práticas utilizadas é confecção de atividades e jogos junto com os hospitalizados permitindo uma colaboração terapêutica no enfretamento psíquico, assim ajudando na sua satisfação emocional. (RUSSO e MESSA; 2017, p. 16)

Podem-se levar atividades prontas ou realizar a confecção junto com os enfermos, tanto para aqueles que fazem o atendimento individual, como nas classes hospitalares. Ao apresentar os materiais e confeccionar é relevante não tirar o foco do ensino-aprendizagem. Isto acaba sendo algo atrativo e incentivador para o interno, principalmente se for com materiais diferentes, aqueles que dificilmente ele irá encontrar dentro do hospital (RUSSO e MESSA, 2017).

As atividades lúdicas agem como ferramenta de apoio no ensino-aprendizagem desses alunos, através de jogos, brincadeiras, contação de histórias de diversas formas contribuem positivamente para a melhora física, psicológica, motora e de aprendizagem, ou seja, em todos os sentidos de desenvolvimento.

Nesse sentido, o pedagogo pode buscar diversos tipos de atividades que virão chamar atenção das crianças; a leitura de uma história, o uso de materiais pedagógicos, como, livros sensoriais, dados pedagógicos, jogo da memória, músicas infantis, entre outros; tudo depende da criatividade de cada um e do desprendimento em proporcionar alegria às crianças hospitalizadas. (DUARTE, 2017, p.831)

A pedagogia hospitalar tem o objetivo de amparar a criança que está inserida por um período dentro do hospital e, por conta disso, acabam sofrendo com o afastamento da escola. O pedagogo faz com que o paciente não se restrinja ao currículo escolar, se atualizando e se desenvolvendo em diversas áreas, tanto na matéria escolar quanto na sua saúde (CALEGARI, 2003).

O hospitalizado necessita da parte lúdica e de brincadeiras na sua aprendizagem dentro do hospital, para que possa se desprender do momento que está vivendo. O lúdico pode trazer um sentimento de prazer e fazer a criança se esquecer do sofrimento submetido (FONTES, 2005).

O pedagogo também pode realizar atendimento domiciliar, alguns pacientes recebem alta, porém por algum motivo importante não podem voltar de modo imediato

para o ambiente escolar. Essa nova modalidade de atuação que o professor tem serve exatamente para que a pessoa assistida não perca o ano escolar, não se afaste das atividades regulares da sua escola, algo que muitas vezes acontece (BRASIL, 2002).

O atendimento hospitalar é de grande importância para a continuidade escolar do educando que se encontra hospitalizado. A seguir temos as considerações finais a respeito do nosso trabalho.

CONCLUSÃO

Por meio desse artigo, pretendemos retratar a importância da pedagogia hospitalar no desenvolvimento da criança hospitalizada. O pedagogo no hospital existe no Brasil desde a década de 1950, apesar disso, seu trabalho não é tão popular e conhecido, pois muitas pessoas com problemas de saúde que estão nos hospitais internadas não sabem que podem obter os serviços de um profissional no intuito de ajudá-los na parte pedagógica.

A pedagogia hospitalar pode dar todo o suporte necessário para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos em todo o processo de recuperação a fim de que não fiquem defasados e prejudicados na vida escolar e, conseqüentemente, social.

Porém mesmo na contemporaneidade, a pedagogia hospitalar não é muito vista dentro dos hospitais, pois faltam fomentos, incentivos e uma maior valorização maior nesse profissional (pedagogo), pois é notória a importância significativa que ele possui na vida de um paciente.

O pedagogo só traz benefícios para o indivíduo hospitalizado, nesse sentido, cabe à família e ao hospital lutarem para ter esse profissional atuando dentro dos hospitais, para assim fazer com que esse professor tenha um crescimento expressivo dentro deste contexto, visando contribuir para que o aluno tenha uma convalescência mais célere e menos dolorosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Casa Civil, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE Nº 1, DE 15 de Maio de 2006**. Ampliação de atuação do Pedagogo. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 Dez.2019.

CALEGARI, A. M. **As inter-relações entre educação e saúde: implicações no trabalho pedagógico no contexto hospitalar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.

DUARTE, C. F. Pedagogia Hospitalar: O Lúdico Como Um Constructo Da Psicomotricidade, **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 829 – 833 set./ 2017.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, Rio de Janeiro: maio/agosto, 2005.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis: Vozes, 2006.

NAZARETH, C. A. L. **Atendimento escolar a criança hospitalizada: classes hospitalares** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2015.

RIBEIRO, K. R. **Pedagogia hospitalar: a escolarização do aluno no atendimento pedagógico domiciliar**. Trabalho (Conclusão de Curso) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR. 2012.

RUSSO, J. G.; MESSA, S. P. PEDAGOGIA HOSPITALAR: a importância do pedagogo como auxiliador do aprendizado de crianças e adolescentes hospitalizados. **Saberes docentes**, Juína/MT/Brasil, v. 2, n. 4, Jun/Dez. 2017.

WOLF, R. A. P. Pedagogia Hospitalar: A Prática do Pedagogo em Instituição Não- Escolar. Ponta Grossa: **Revista Conexão**, UEPG, vol. 03, n. 1, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/index.php/comexao/article/viewFile/3836/2014>. Acesso em: 16 de agosto 2019.

CAPÍTULO 7

TRADUÇÃO PARA A LIBRAS DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA EM FEIRAS LIVRES EM CASTANHAL-PA

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Patrícia Ribeiro Maia

Universidade Federal do Pará, Faculdade de
Medicina Veterinária
Castanhal-PA

<http://lattes.cnpq.br/4431710907133377>

Rafael Evangelista da Cruz

Universidade Federal do Pará
Faculdade de Medicina Veterinária
Castanhal - PA
<http://lattes.cnpq.br/5146019168418707>

Suzana Mourão Gomes

Universidade Federal do Pará
Faculdade de Medicina Veterinária
Castanhal-PA
<http://lattes.cnpq.br/2284009491380923>

Geovana Tavares Fagundes

Universidade Federal do Pará
Faculdade de Medicina Veterinária
Castanhal-PA
<http://lattes.cnpq.br/8757904559389388>

Ivanilton Ferreira

Universidade Federal do Pará, Programa de
Pós-Graduação, Criatividade e Inovação em
Metodologias de Ensino Superior
Belém-PA
<http://lattes.cnpq.br/6308959218427684>

Emilia do Socorro Conceicao de Lima Nunes

Universidade Federal do Pará
Faculdade de Medicina Veterinária
Castanhal-PA
<http://lattes.cnpq.br/9582065093840973>

Luizete Cordovil Ferreira da Silva

Universidade Federal do Pará
Faculdade de pedagogia
Castanhal-PA
<http://lattes.cnpq.br/4723994880864574>

RESUMO: As variações linguísticas demonstram as heranças culturais, as riquezas e a identidade do povo brasileiro. A classe social, idade, sexo e contexto social são determinantes nesse processo. O objetivo deste estudo foi demonstrar as principais variações linguísticas em feiras livres, e desta forma, propor uma alternativa de ensino-aprendizado bilíngue dessas variações ao abordá-las na Língua portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (Libras), tendo como base os conhecimentos tradicionais relacionados à produção e ao trabalho nas feiras livres em castanhal-PA. A pesquisa consistiu em visitas às feiras no período de agosto (2018) a junho (2019), com observações, interações e anotações para posterior análise dos principais termos utilizados na linguagem verbal dos agricultores da AFEPRUC e dos agricultores/vendedores da Feira da Ceasa. Foram registrados 8 termos e partir da análise dos significados realizou-se as traduções em Libras dos termos. Diante disso, é importante traçar estratégias de ensino-aprendizado que se encaixem de forma transversal na realidade das pessoas que vivem nesse contexto, portanto, valorizar a diversidade linguística e suas variações é uma forma de abrir margem para inserção da interdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Agricultura, feira, Linguagem, Surdo.

TRANSLATION TO BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) OF PORTUGUESE LANGUAGE VARIATIONS TO STREET MARKETS IN CASTANHAL-PA

ABSTRACT: Linguistic variations demonstrate the riches, cultural heritages and identity of Brazilian people. Factors such as social class, age, gender and social context are decisive in this process. The aim of this study was to demonstrate the main linguistic variations in street markets, and thus, to propose a bilingual teaching-learning alternative of these variations when addressing them in the Portuguese Language and in the Brazilian Sign Language (LIBRAS), based on the traditional knowledge related to production and labor in street markets in Castanhal-PA. The research are consisted of visits to the markets in the period from August (2018) to June (2019), with observations, interactions and notes for further analysis of the main terms used in the verbal language of AFEPRUC farmers and farmers/sellers of Feira da Ceasa. Were recorded 8 terms and from the analysis of meanings, the terms were translated into LIBRAS. That said, it is important to outline teaching-learning strategies that fit transversally in the reality of the people who live in this context, therefore, valuing linguistic diversity and its variations is a way to opening a margin for the insertion of interdisciplinarity.

KEYWORDS: Agriculture, market, Language, Deaf.

1 | INTRODUÇÃO

A língua sempre provocou interesse e discussões entre os indivíduos em diferentes períodos e situações, pois a língua faz parte da nossa identidade, da cultura e está constantemente presente em nosso cotidiano. No Brasil, as variações linguísticas demonstram as riquezas, as heranças culturais e identidade do povo brasileiro, e fatores como a classe social, idade, sexo e contexto social são determinantes nesse processo; partindo do princípio, que o conhecimento da sociolinguística (ciência que estuda a língua falada dentro de um contexto social), se torna importante para o entendimento desse fenômeno linguístico que ocorre em nosso cotidiano (SANTANA; NEVES 2015).

A sociolinguística apresenta três tipos de variações: variação geográfica, social e estilística. A variação social ou diastrática é vinculada a fatores culturais e socioeconômicos; por outro lado a variação geográfica ou diatópica está relacionada a diversidade linguística observável entre indivíduos de diferentes regiões; variação estilística ou contextual é evidenciada rotineiramente através do processo comunicativo, onde é utilizado uma linguagem formal em determinados contextos e informal em outros (GÖRSKI; COELHO, 2009).

O objetivo deste estudo foi demonstrar as principais variações linguísticas em feiras livres, e desta forma, propor uma alternativa de ensino-aprendizado bilíngue dessas variações ao abordá-las na Língua portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (Libras), tendo como base os conhecimentos tradicionais relacionados à produção e ao trabalho nas feiras livres em castanhal-PA.

2 | METODOLOGIA

O município de Castanhal localiza-se no nordeste do estado do Pará, possui uma extensão territorial de 1.030,261 km² (IBGE, 2018), com área de 38.086,404 hectares destinada a estabelecimentos agropecuários (IBGE, 2017). Sua densidade demográfica é de 168,29 hab/km² (IBGE, 2010). Em relação ao nível de escolaridade no município, este apresenta um taxa de escolarização entre 6 a 14 anos de 95,4%, apresentando um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de apenas 4,6 nos anos iniciais do fundamental e 3,3 nos anos finais do ensino fundamental (IBGE, 2010), ocupando a 24° e a 94° posição no ranking do estado, respectivamente (IBGE, 2015).

Para que ocorram as interações sociais e interpessoais faz-se necessário que a língua, a linguagem e a comunicação ocorram de modo eficiente (HAMZE, 2010). No tocante ao ambiente das feiras livres tem-se observado que pessoas surdas ficam a parte da comunicação que ocorre naquele ambiente, no geral uso da fala para a divulgação e comercialização dos produtos.

No Brasil, de acordo com IBGE (2013), 1,1% da população possui surdez, onde a menor proporção encontra-se na região Norte (0,8%), sendo que os indivíduos surdos estão entre os sem instrução e com fundamental incompleto. Sendo assim, esta parcela da população continua sendo ignorada no tocante ao conhecimento da língua brasileira de sinais (Libras), bem como ao acesso às informações traduzidas do português para a Libras.

Segundo Amaral (2016), Castanhal possui: oito feiras e mercados principais (Castanhal Super Frutas, Feira da CEASA, Mercado Central, Center Fruts, Verdurão Furacão Negro, Associação Feira do Produtos Rural de Castanhal, Mercado Antônio Barros Maciel e Fort Frut) para a comercialização de produtos provenientes da agricultura familiar ou não. Sendo a Associação Feira do Produtor Rural de Castanhal (AFEPRUC) e a Feira da Ceasa as feiras que possuem maior extensão e popularidade no município. A AFEPRUC é aberta ao público semanalmente nos dias de quarta a sábado, e apresenta como particularidade admitir somente associados, para posterior venda, somente agricultores que produza integralmente todos os itens que serão disponibilizados para a venda, enquanto que a Feira da Ceasa não tem critério próprio para seleção dos participantes, sendo assim, podem incluir vendedores que exerçam atividades na agricultura ou não; sendo aberta ao público de segunda a domingo.

A pesquisa consistiu em visitas quinzenais às feiras no período de agosto de 2018 a junho de 2019, com observações, interações e anotações para posterior análise dos principais termos utilizados na linguagem verbal dos agricultores em duas feiras: AFEPRUC e Feira da Ceasa. A partir de então realizou-se a tradução das variações (termos) para Língua Brasileira de Sinais. A pesquisa realizada foi do tipo de campo, onde primeiramente fez-se necessária a pesquisa bibliográfica para maior conhecimento dos autores desta temática a exemplo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No referido período supracitado foram observados os termos utilizados com maior frequência entre os agricultores/vendedores da AFEPRUC e Feira da Ceasa. Foram registrados 8 termos e a partir da análise dos significados realizou-se as traduções para Libras (Figura 1 a 8), conforme descrito por Capovilla et al (2017).

Termo 1. Alagado: quando há uma grande oferta de um determinado produto e pouca procura.

Libras: PRODUTOS/MUIT@/PESSO@/COMPRAR/POUCO (Figura 1).

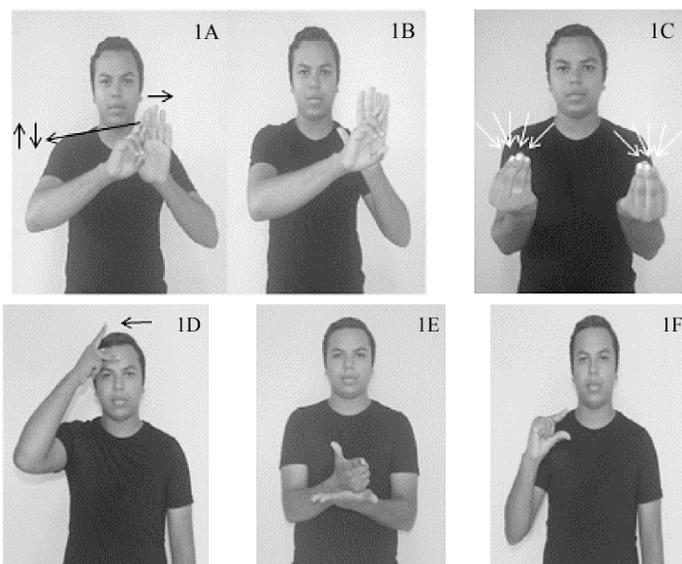
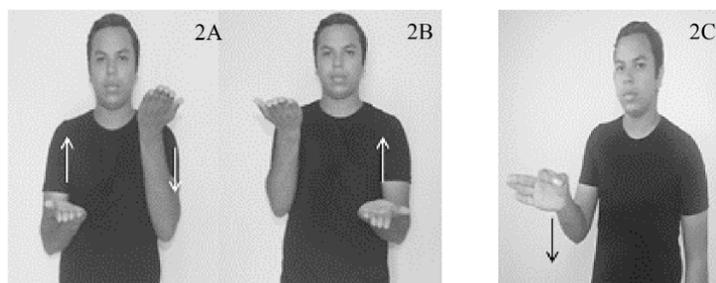


Figura 1. Tradução referente ao termo 1

Termo 2. Bem pesado: indica que a pesagem solicitada foi exatamente atendida ou que ultrapassou algumas gramas a mais.

Libras: PESO/CORRETO/OU/PASSAR/POUCO (Figura 2).



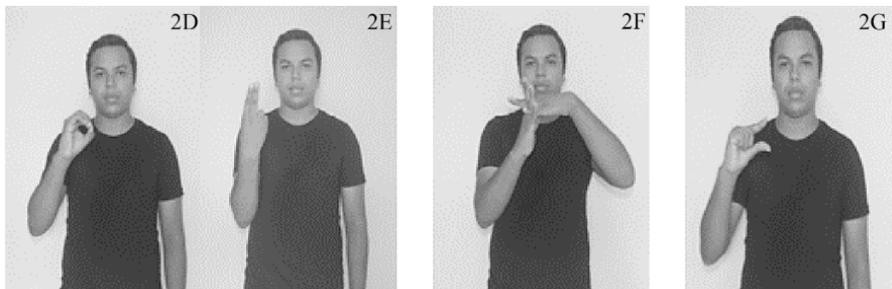
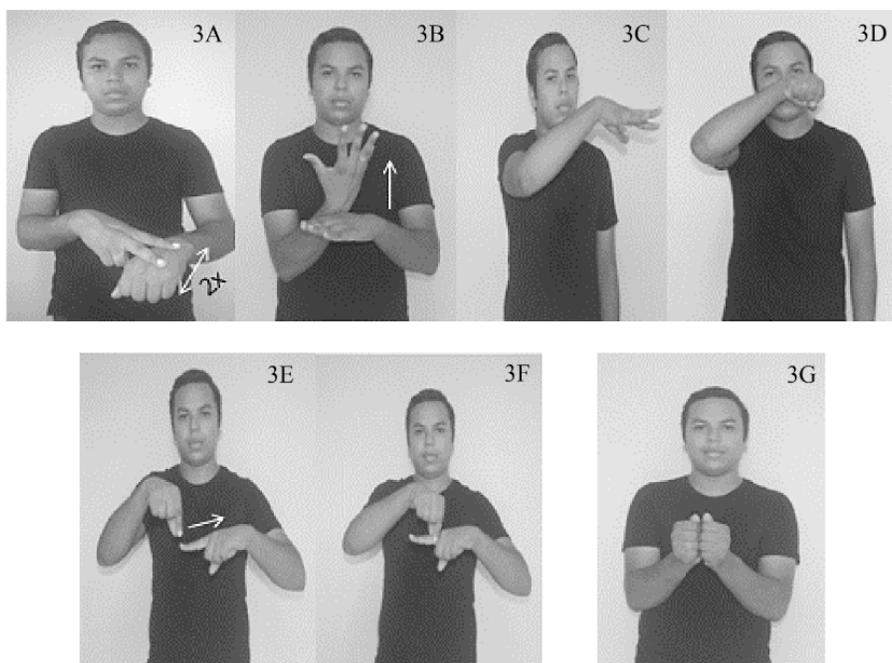


Figura 2. Tradução referente ao termo 2

Termo 3. Casadinho: termo referente a um conjunto de cheiro-verde, cebola em palha (cebolinha) e chicória amarrados.

Libras: CHEIRO-VERDE/CEBOLINHA/CHICÓRIA/JUNTOS/AMARRADO (Figura 3).



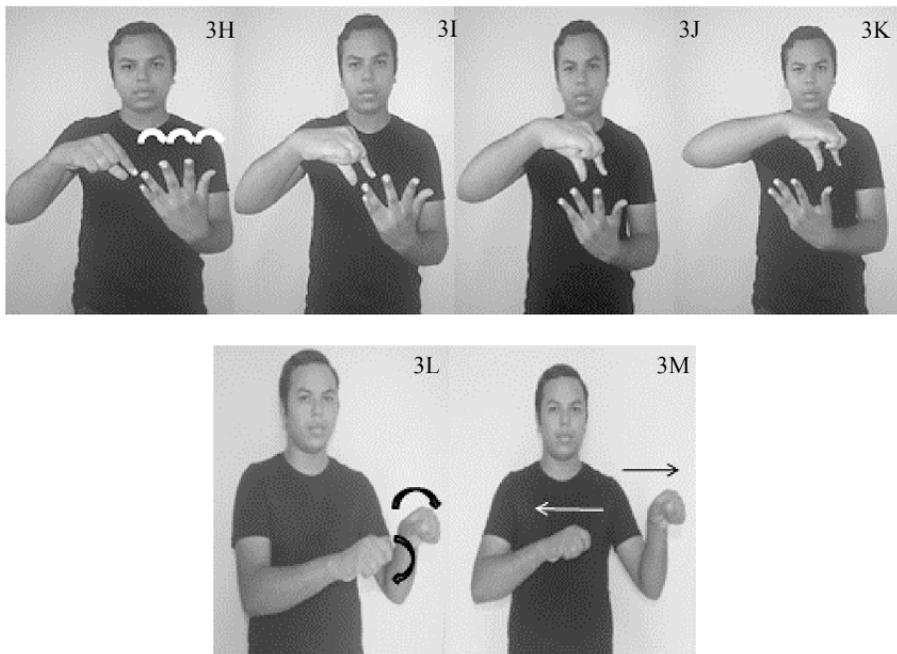


Figura 3. Tradução referente ao termo 3

Termo 4. Chorão: referente a pessoa que faz intensas negociações com o intuito de diminuir o preço.

Libras: PESSOA/NEGOCIAR/PORQUE/QUERER/PREÇO /MENOR (BARATO) (Figura 4).

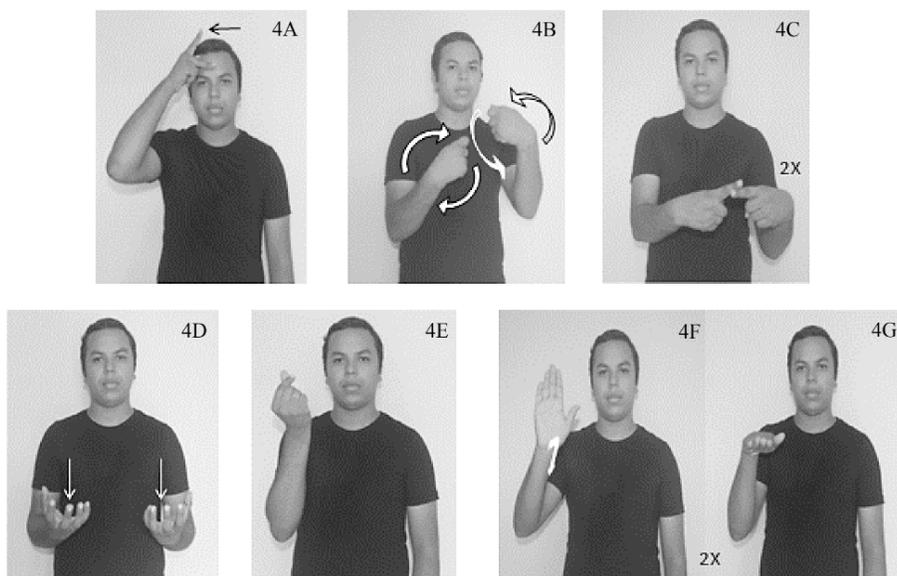


Figura 4. Tradução referente ao termo 4

Termo 5. Marreteiro: referente a um indivíduo que compra dos produtores e revende a outros atravessadores ou aos consumidores finais.

Libras: PESSO@ /COMPRAR/ PRODUTO /DEPOIS/ VENDER/ CONSUMIDOR (Figura 5)

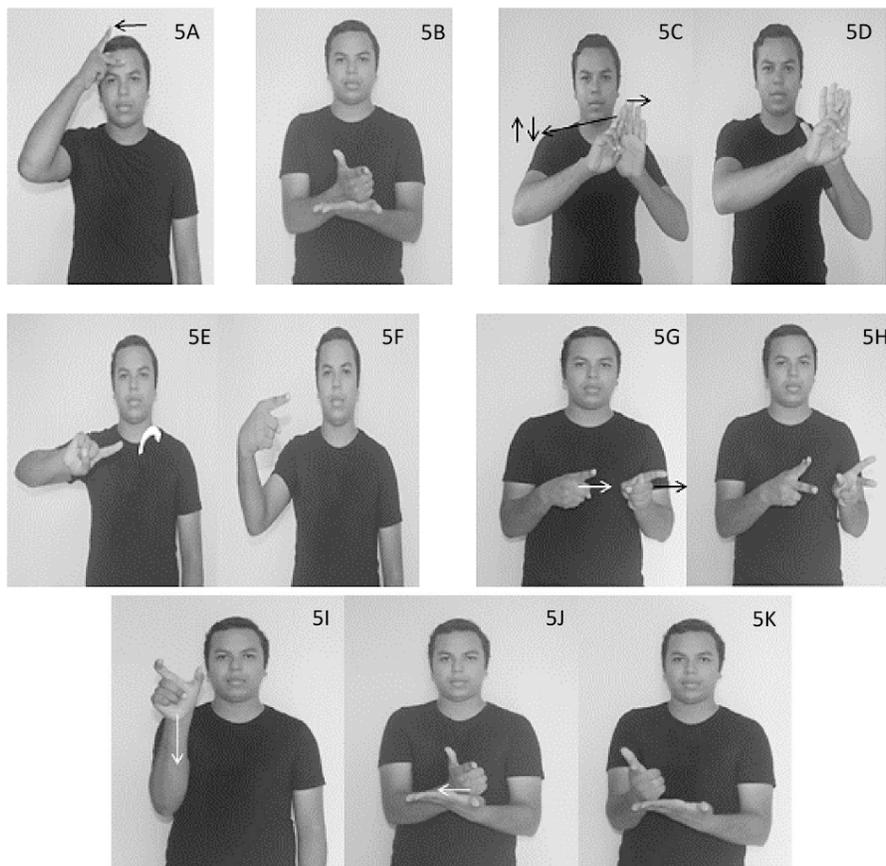


Figura 5. Tradução referente ao termo 5

Termo 6. Movimento: referente a quantidade de pessoas que frequentou a feira em um dia ou horário específico.-

Libras: PESSO@/MUIT@/ IR/ VIR/ FEIRA/ TODO DIA / HORÁRIO (Figura 6).

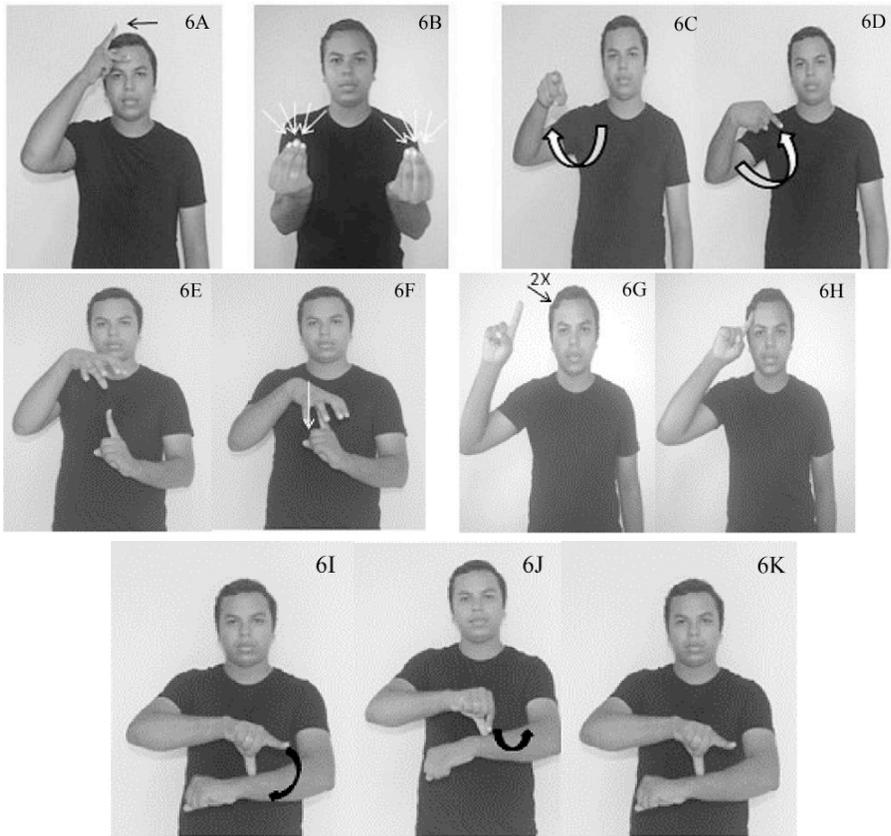


Figura 6. Tradução referente ao termo 6

Termo 7. Saiu muito: quando determinado produto é vendido em abundância.
 Libras: PRODUTO/VENDER/MUITO (Figura 7).

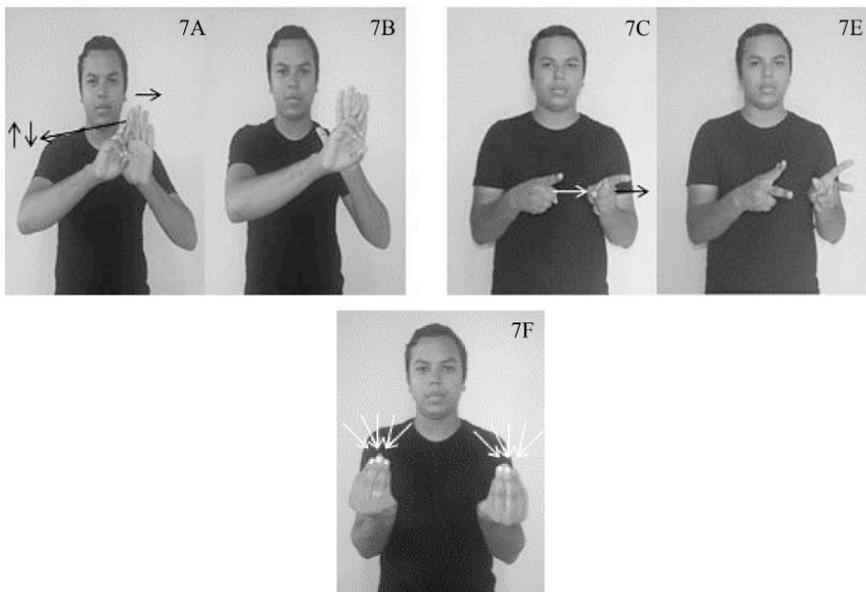


Figura 7. Tradução referente ao termo 7

Termo 8. Trouxa ou estopa: termo designado para exemplificar uma forma de carregar verduras, feita principalmente de sacos/sacola.

Libras: CARREGAR/VERDURA/ DENTRO/ SACO (Figura 8).

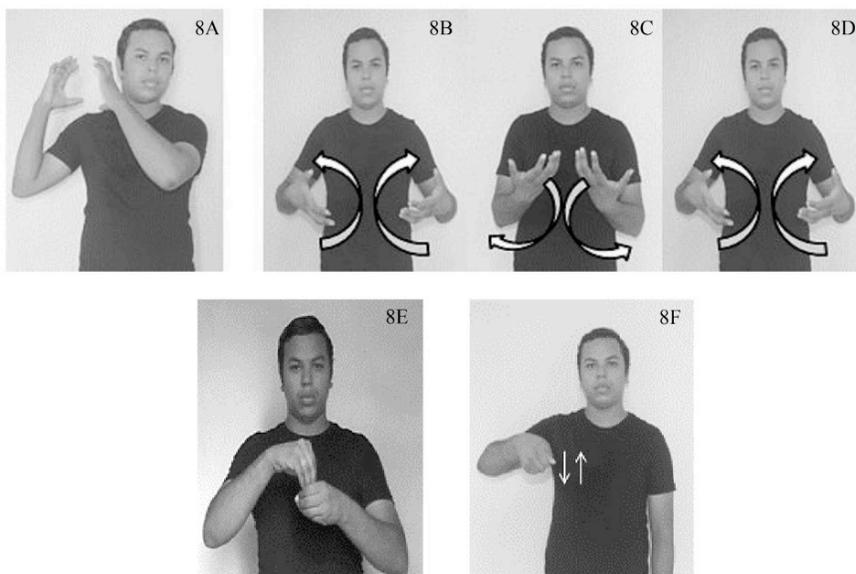


Figura 8. Tradução referente ao termo 8

Um grande desafio do ensino é alcançar a comunidade rural de forma satisfatória e adequada, sobretudo, os indivíduos com necessidades educativas especiais. Portanto, trabalhar a variação linguística utilizada nesse contexto é uma forma de valorizar a identidade cultural do produtor e aproximar o indivíduo do campo de novas propostas de ensino-aprendizado.

Valorizar a identidade cultural da população do campo ao estabelecer uma educação que vai além do aprendizado de novas técnicas agropecuárias, ao buscar condições realistas para que essas pessoas tenham acesso à educação, está se propondo uma sociedade que busca na cooperação e não na competição a base para as relações sociais, e ao observar o panorama educacional brasileiro, certifica-se que a exclusão é um fenômeno crescente e a sua forma mais brutal é aquela que priva as pessoas do campo de seu acesso à educação (MARTINS, 2008).

É importante destacar que a educação do campo e urbana não devem ser tratadas de maneira uniforme, pois são realidades e necessidades diferentes que precisam de recursos e métodos eficazes. Portanto, para minimizar as desigualdades, o preconceito linguístico e as barreiras comunicativas, é necessário estabelecer alternativas de aproximação dos indivíduos da zona rural com a educação inclusiva, e a Libras é uma dessas alternativas.

Conforme a sociedade se remodela e abre espaço para novas perspectivas de ensino e aprendizagem é notório que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais tem se voltado nas últimas duas décadas para a educação inclusiva, em detrimento do modelo de atendimento segregado, justamente por esse motivo que a adoção de recursos e métodos mais eficazes proporciona às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação e participação social (GLAT; FERNANDES 2005).

Apesar do debate acerca da inclusão, nem todos a reconhecem da mesma maneira. É um princípio propagado e estimulado, porém é necessária a adaptação das instituições escolares e da formação do professor, por isso que o sucesso ou fracasso na aprendizagem do da pessoa presente no EJA (Educação de jovens e adultos) é influenciado pela prática do educador; portanto, a escola só ensina a todos quando permanece alerta à necessidade de respeitar o ritmo, a capacidade e a potencialidade de cada aluno de acordo com as suas particularidades (RODRIGUEZ; DUTRA; STORTO, 2017).

Nota-se que a maior parte da população não está preparada nem capacitada para se deparar com uma pessoa surda, isso muitas vezes gera sérios problemas de inclusão (AGUIAR; MARCUCCI, 2009).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da identidade cultural perpassa pelo reconhecimento das variações linguísticas e é um fator primordial para amenizar as disparidades sociais e permitir a ascensão da educação inclusiva. Ao verificar a realidade das comunidades rurais que

desempenham diferentes atividades, como os agricultores, é importante traçar estratégias de ensino-aprendizado que se encaixem de forma transversal na realidade deles, portanto, valorizar os conhecimentos tradicionais e mostrar a importância deles é uma forma de abrir margem para inserção da interdisciplinaridade.

Compete também ao meio acadêmico implementar conhecimento científico nos diversos espaços na sociedade. E a sociedade deve ir em busca de medidas que amenizem a exclusão social.

AGRADECIMENTOS

Ao programa navega Saberes pela concessão de bolsa de extensão. Aos agricultores e feirantes que produzem e comercializam mais de 70% do alimento da população brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fernanda S.; MARCUCCI, Rosa Maria B. Uso da linguagem brasileira de sinais na comunicação enfermeiro paciente portador de deficiência auditiva. **Rev. Enferm. UNISA**, 10(2): 144-8, 2009. Disponível em: <http://www.unisa.br/graduação/biológicas/enfer/verista/arquivos/2009-2-08.pdf>. Acesso em 12 jun 2019.

CAPOVILLA, Fernando César, et al. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. EdUSP, 2017.

Douglas Brito Amaral, Márcio. (2016). As feiras em cidades médias da Amazônia: as relações desenhadas a partir das experiências nas cidades de Marabá-PA, Macapá-AP e Castanhal-PA. **GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)**. 20. 376. 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2016.123212.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, IzeteLehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73/1> 2022. Acesso em: 08 jun. 2019.

HAMZE, Amelia. **Integração ou Inclusão?** 2010. Disponível em: <http://educador.brasilesc.ola.com/trabalho-docente/integracao.htm>. Acesso em 12 jun 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.IBGE.**Cidades**. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.IBGE.**Cidades**. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.IBGE.**Cidades**. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.IBGE.**Cidades**. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Cidades**. 2018.

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In: **Proceedings of the 2nd II Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932000000100004&script=sci_arttext. Acesso em 08 jun de 2019.

RODRIGUEZ, Eglauçimara Oliveira; DUTRA, Alessandra; STORTO, Letícia Jovelina. Inclusão escolar na educação de jovens e adultos (School inclusion in youth and adult education). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 243-259, 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1624>. Acesso em 14 jun. 2019.

SANTANA, Jessé; NEVES, Maria. As variações linguísticas e suas implicações na prática docente. **Millenium**, n. 48, p. 75-93, 2015. Disponível em: http://repositorio.ipv.pt/handle/104_00.19/4004. Acesso em 08 jun. 2019.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR QUANTO A INSERÇÃO DO PADRÃO DE QUALIDADE NACIONAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO MUNICIPAL

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Sílvia Helena Fonseca dos Santos

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Ma

<http://lattes.cnpq.br/4060452056439264>

RESUMO: O artigo tem o objetivo de analisar a gestão escolar quanto à efetivação do padrão de qualidade da educação nas escolas da rede pública municipal, estabelecido pelo Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil. A metodologia contempla a pesquisa bibliográfica, documental e campo em uma escola pública da Educação Infantil de São Luís- MA. Contempla: autores como Cabral Neto (2011); Luck (2006) e análises da LDB/96, PNE (2014/2024), Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil e o Plano Municipal de Educação do Maranhão. Estes definem a gestão democrática um referencial para a qualidade da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Gestão Democrática. Educação de Qualidade.

THE CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT AS THE INSERT OF THE NATIONAL QUALITY STANDARD IN A MUNICIPAL EDUCATION SCHOOL

ABSTRACT: The article aims to analyze school management regarding the effectiveness of

the quality standard of education in schools in the municipal public network, established by the National Quality Parameter for Early Childhood Education. The methodology includes bibliographic, documentary and field research in a public school for Early Childhood Education in São Luís- MA. It contemplates: authors such as Cabral Neto (2011); Luck (2006) and analyzes of LDB / 96, PNE (2014/2024), National Quality Parameter for Early Childhood Education and the Maranhão Municipal Education Plan. These define democratic management as a benchmark for the quality of education.

KEYWORDS: School Management. Democratic management. Quality education.

1 | INTRODUÇÃO

A concepção de gestão escolar na perspectiva de gerenciamento vincula à gestão democrática a dimensão da qualidade que objetiva alcançar índices crescentes de produtividade e estabelece uma relação tripla entre técnicas eficientes de gestão, diretrizes da educação e políticas educacionais públicas.

Na gestão democrática, a gestão é uma equipe estruturada a partir dos princípios da democracia, autonomia, participação e transparência, estabelecidos pela Constituição Federal/98 e demais legislaturas educacionais brasileiras. Além destes princípios, são necessários outros mecanismos para a concretização da democratização da gestão, como: a eleição dos gestores, o papel da

equipe gestora mediante as demandas da escola, a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, o regimento, o conselho escolar, a organização curricular, os recursos humanos e financeiros.

Sob estes aspectos é fundamental que a gestão escolar implemente novas formas de administração, ampliem suas competências político pedagógica e sociocultural nos fundamentos da gestão democrática, nas ações das políticas públicas e promova ações educacionais qualitativas. O padrão de qualidade requer da escola o compromisso de definir a sua concepção de educação, dar respostas mais efetivas e adequadas às solicitações das demandas. Para tanto, é indispensável à comunicação permanente com todos os sujeitos que utilizam seus serviços.

Este artigo intenciona analisar as ações da gestão escolar na educação infantil, no município de São Luís-Maranhão, ao se deparar com os problemas, entre eles, o de efetuar condições mais adequadas e eficientes para atender às necessidades das ações educacionais. Desse modo faz-se necessário compreendermos como acontece a inserção do padrão de qualidade nacional estabelecido pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil articulado pela Secretaria Municipal de Educação ao Plano Municipal de Educação e analisar como a gestão escolar democrática implementa, executa e avalia o padrão de qualidade estabelecido pelos documentos legais, no cotidiano escolar.

21 A GESTÃO ESCOLAR ARTICULADA À GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola como *locus* da educação, contempla além da lógica de mercado, a prática social no processo de formação cidadã. No Brasil os documentos legais, como: a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação (20012010/2014-2024) vincula ao ensino público de educação básica o princípio de democracia e participação nos segmentos da escola a fim de melhorar a qualidade educacional. Haja vista que o processo de democratização da escola perpassa pela democratização do acesso, da permanência e da gestão, articuladas à defesa de um parâmetro mínimo de qualidade amparado pela contínua interlocução com sociedade civil organizada e políticas públicas educacionais. Conforme o Art. 12 da LDB 9.396/96 a qualidade do ambiente escolar como um todo se atribui a partir: da elaboração e execução de sua proposta pedagógica; da administração de pessoas, recursos materiais e financeiros; cumprimento dos 200 dias letivos e correspondentes 800 horas/aula; cumprimento do plano de trabalho de cada docente; recuperação dos alunos de menor rendimento; articulação com as famílias e a comunidade; criação de processos de integração da sociedade com a escola e informação aos pais sobre a frequência o rendimento dos alunos.

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e

dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LUCK, 2006, p. 25).

Dentre estes aspectos tem-se a gestão escolar enquanto gestão democrática e participativa partindo de uma administração escolar centralizada para uma prática compartilhada de gestão realizada pelos segmentos que compõem a escola, como: conselho escolar, conselho de classe, eleições para gestores, associações de pais e grêmios estudantis. Tais mecanismos em conformidade com o disposto nas legislações nacional, estadual e local dão sustentação a uma educação pública de qualidade como direito de todos e dever do estado.

Após as mudanças nas políticas educacionais ocorridas na sociedade brasileira a partir dos anos 1990, as legislaturas educacionais determinaram à União, competências de coordenar a Política Nacional de Educação, de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento da educação e de estabelecer diretrizes para a educação infantil como etapa início da educação. Em 2013, LDB consagra a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças de 0 a 5 anos, em creche ou pré-escola, mantida pelo Poder Público Municipal e organizada pelos órgãos municipais de educação.

Nesse contexto, surge o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024) institui que a União: “estabeleça parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL 2006 a, b). Logo, o Ministério da Educação publica os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume 1 e 2. O primeiro volume aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. No segundo, explicitam-se, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente.

3 | OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CAPITAL MARANHENSE

A capital maranhense ainda se encontra distante da universalização da oferta da educação infantil. Ao final desta década, chegou a ter numericamente a terceira maior população nacional matriculada nessa etapa em escolas comunitárias, mais o crescimento não veio acompanhado da oferta de um atendimento de qualidade, pois muitas, além

de não contarem com estruturas físicas e equipamentos adequados às necessidades das crianças, não dispunham de professores e técnicos qualificados para o trabalho. No entanto, vale ressaltar que as instituições comunitárias preencheram as lacunas deixadas pela educação municipal.

Tais lacunas também são oriundas de desafios maiores encontrados na educação infantil maranhense, refletidos nos índices e dados institucionais que demonstram: a insuficiência da oferta de vagas e de escolas da rede pública municipal, principalmente para creche; falta de estrutura das escolas já existentes; falta de recursos humanos e materiais; comprometimento do processo pedagógico em função da falta de condições de trabalho; formação inicial e, ou continuada dos profissionais.

4 | INSERÇÃO DO PADRÃO DE QUALIDADE NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CAPITAL MARANHENSE

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) do município de São Luís foi instituída nos termos da Lei nº 1.847 de 10 de janeiro de 1996. É responsável pela gestão das políticas públicas voltadas para a área da Educação no município, por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. A Semed a partir de uma construção coletiva cria 2004/2013, o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME), como um plano integral e integrado que, mesmo não legitimado totalmente, servia de norte aos trabalhos educacionais. A falta de recursos financeiros para o cumprimento das metas inviabilizaram todas as estratégias propostas para o alcance das metas, resultando em diagnósticos negativos. Em 2012 foram retomados os estudos, discutindo a educação na perspectiva de qualidade social e técnica, articulando profissionais em diferentes segmentos acerca da legislação educacional brasileira, do qual resultou na elaboração do PME (2014/20254) - plano de metas e estratégias para organizar e implementar a educação integral de qualidade social, representa um apoio básico à constituição de um sistema municipal de educação, articulado as definições de políticas nacionais e estaduais para o pleno desenvolvimento do ser humano. No entanto, para afirmar a percepção a respeito da realidade da educação do município de São Luís, é necessário fazer referência aos dados fornecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - um indicador de extrema relevância para medir o desenvolvimento educacional, permitir a formulação de políticas públicas educacionais e estratégias pedagógicas eficazes e equitativas fixados para o País, Estados e Municípios. Conforme o PNE destaca na meta sete, a gestão democrática é vista como estratégia vinculada à qualidade do ensino, a avaliação de larga escala e aporte financeiro.

Meta 7.16 - apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a

participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (BRASIL, 2014, p.61).

O PME ratifica a estrita relação entre o financiamento, educação e o controle social, evidenciando as políticas educacionais imbricadas às ideias da política neoliberal e gestão democrática. Estudos apontam que a “gestão gerencial vai de encontro com as perspectivas defendidas pela gestão democrática, uma vez que não favorece a educação pública de boa qualidade e intensifica a racionalização dos recursos e a responsabilização da comunidade escolar e local pelas atividades financeiras” (CABRAL NETO E CASTRO, 2011) contribuindo para a desresponsabilização da instituição pública e má qualidade da educação.

O PME apresenta 28 estratégias, na meta 1, relativas à educação infantil em São Luís - MA, como exemplifica a seguir:

Meta 1.1 - Levantar a demanda de crianças de 0 a 5 anos de idade, da cidade e do campo, que ainda não se encontram matriculadas na Rede Pública Municipal de Ensino, visando à ampliação da rede escolar, dentro dos padrões de qualidade, atendendo às especificidades dessa etapa de ensino e suas diversidades, no sentido de promover seu desenvolvimento integral e garantir vagas em escolas públicas próximas de suas residências (PME, São Luís, meta 1, estratégia 1)

5 | OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DO PARÂMETRO DE QUALIDADE EM UMA ESCOLA DE SÃO LUÍS

Em 2018 no 5º período do curso de Pedagogia, lecionei o Estágio de Educação Infantil em uma escola da capital maranhense. Observei vários problemas na estrutura e nas ações pedagógicas como: falta de estrutura física das salas, do refeitório, do banheiro, da organização do espaço que por ser tão pequenos comprometem ao processo educativo, além de incoerente, pois o prédio da escola tem uma área inferior ao tamanho da área total do terreno. Observa-se ainda a falta de recursos para atividades de jogos e brincadeiras, poucos recursos didáticos e paradidáticos, a escassez de água, além das goteiras no telhado que originou os cancelamentos das aulas nos dias de chuvas, entre outros.

Em relação às atividades desafiantes que deveriam ser proporcionadas às crianças a fim de que estas desenvolvam suas capacidades, aos temas que envolvem toda a comunidade escolar, as brincadeiras lúdicas em sala de aula significativas para o desenvolvimento das crianças, pouco foram os momentos na observação participante em que eu pude contemplar suas aplicações.

Quanto às respostas do Questionário Diagnóstico algumas delas são coerentes e concisas com a realidade da escola, como estas a seguir observadas nas questões: Quem planeja e avalia as atividades a serem desenvolvidas? (x) professores (as) e coordenadores;

O (A) professor (a) organiza o tempo e as atividades de modo a permitir e possibilitar que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas? (x) às vezes; As crianças são ensinadas a cuidar de si mesmas e do próprio corpo pela professora? (x) Sim – Como? Nas aulas sobre higiene e quando tiver necessidade dentro do contexto escolar; hábitos de cuidado e higiene; Na sala de aula, há cantos de atividades que proporcionem a tomada de escolhas pelas crianças? (x) Sim – Quais? Cantinho da Leitura; Roda de Leitura. Outras são ambíguas e confusas, como nas questões seguintes: Sujeitos que participaram ou participam da elaboração do Projeto Pedagógico? (x) professores (as), famílias e demais profissionais; Quem planeja e avalia as atividades a serem desenvolvidas? (x) professores (as) e coordenadores (as); Qual o tipo de gestão desenvolvida na escola? Gestão Democrática; A escola recebe recursos municipais? Não; Como é a relação da escola com a Secretaria Municipal de Educação? Um diálogo constante sobre o andamento da Escola; O (A) professor (a) cria oportunidades para as crianças terem contato com livros, revistas e com a palavra escrita? Como? Por quê? Quando? Sim, recortando letras através de revistas e gravuras. Portanto de acordo com estas questões analisa-se que o cotidiano escolar encontra-se distante do que condiz às legislações da Educação Infantil para a oferta de um ensino de qualidade, estas deveriam estar coerentes e inseridas no cotidiano da escola, em sua cultura organizacional.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática possibilita a escola criar meios adequados e necessários a sua realidade, para assim alcançar avanços significativos no desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças da etapa inicial de educação básica. A gestão democrática se concretiza:

(...) no envolvimento de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional, no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de plano de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação, visando os melhores resultados do processo educacional (LUCK, 2006, p 22).

Considerando a necessidade de uma educação sistêmica e qualitativa, que atenda às reais necessidades educacionais, em São Luís - Ma e a concretização das medidas pretendidas em função de uma educação de qualidade social. Portanto este trabalho refletiu sobre os meios para que esta qualidade seja alcançada em médio e longo prazo tendo como instrumento fundamental a gestão democrática, assim como a realização de políticas educacionais que atendam as reais demandas da escola. É preciso que o processo educacional se estruture em um sistema de ensino autônomo, integrado, colaborativo e tenha como direcionamento um planejamento participativo e democrático, criando parcerias entre poder público, escola e sociedade, estabelecendo compromissos mútuos, provenientes de

recursos financeiros e humanos, ou seja, a efetividade da gestão democrática nas escolas de educação infantil é relevante para a qualidade das ações educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. 2. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14/05/2018.
- CARVALHO, J.L.M. *PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024: A Gestão Democrática na Educação se faz presente?* Holos, ano 31, vol.8, 2015.
- FERREIRA, Maura Syria Carapeto (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HORA, Dinair Leal da. *Gestão educacional democrática*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MEC. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, Volume 1. Disponível em: <portal.mec.gov.br/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 12/10/2018.
- MEC. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, Volume 2. Disponível em: <portal.mec.gov.br/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 18/10/2018.
- MEC. *Plano Municipal de Educação de São Luís- 2015 / 2024*. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/pme.desaoluis.pdf>>. Acesso em: 10/10/2018.
- SILVA, Givanildo da. SILVA, Alex Vieira da. SANTOS, Inalda Maria dos. *Concepção de gestão escolar pós- LDB: O gerencialismo e gestão democrática*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.10, n. 19, p. 533-549, jul./ dez. 2016.
- TOMAZONI, Jucemara Luciana Gandini. *A importância da participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico para um ensino de qualidade*. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/Tomazoni_Jucemara>. Acesso em 28/10/2018.

CAPÍTULO 9

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR EDUCADORES NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Bruno Henrique Feitosa

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados, MS
<http://lattes.cnpq.br/5050818047225979>

Lucas Limeira Rodrigues

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados, MS
<http://lattes.cnpq.br/7678182553185220>

Fernanda Adriéli Trenkel

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados, MS
<http://lattes.cnpq.br/6226442312916798>

Léia Mendes Guedes

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Mundo Novo, MS
<http://lattes.cnpq.br/7112262863199755>

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo realizar um breve estudo bibliográfico sobre as dificuldades enfrentadas por professores da rede básica de ensino ao trabalhar Educação Ambiental (EA). A EA é esquecida nas escolas, mesmo sendo obrigatoriedade por lei e inserida no Projeto Político Pedagógico das escolas. Sendo necessário que o sistema educacional e sociedade não veja EA como aditivo, com função de aumentar carga e conteúdos pedagógicos nas diretrizes curriculares escolares. Contudo, os desafios em promover práticas pedagógicas

em EA, está vinculado ao processo de fortalecimento democrático, necessitando de união e comprometimento de todos profissionais da educação em trabalhar EA. Deste modo é fundamental desenvolver EA nas escolas com práticas pedagógicas que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a reflexão do aluno sobre seus atos, e sua consciência acerca dos ambientes naturais. Fato são as dificuldades do professor no cotidiano em desenvolver novas metodologias para trabalhar EA. Sabemos que o sistema educacional é falho, com suporte e remuneração inadequada, desestimulando professores, implicando no esquecimento da EA discretamente nas escolas, educadores devem ser interdisciplinares, inovando as práticas e projetos em EA despertando no aluno interesse em aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental, dificuldades, práticas pedagógicas.

THE DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY EDUCATORS IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: The present work had as objective to carry through a brief bibliographic study on the difficulties faced by teachers of the basic education network when working Environmental Education (EE). It is necessary that the educational system does not see EE as an additive, with the function of increasing the load and pedagogical content in schools. However, the challenges in promoting pedagogical practices in EE, is linked to the process of democratic strengthening, requiring unity and commitment

from all education professionals in working EE. In this way, it is essential to develop EE in schools with pedagogical practices that improve the teaching-learning process, stimulating the student's reflection on their actions, and their awareness about natural environments. Fact are the difficulties of the teacher in daily life to develop new methodologies to work EE. We know that the educational system is flawed, with inadequate support and remuneration, discouraging teachers, discreetly forgetting EE in schools, educators must be interdisciplinary, innovating practices and projects in EE, awakening the student's interest in learning.

KEYWORDS: Environmental education, difficulties, teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, todos presenciam os problemas ambientes existentes no planeta, seja pelos meios de comunicação como televisão, rádio, jornal ou através da sua própria realidade, problemas esses que afetam toda população direta ou indiretamente. Em virtude disto, tem surgido novos saberes no campo da ciência, tecnologia e educação chamada ambiental, esses estudos propõem alternativas para que o homem possa se relacionar com o ambiente de maneira sustentável (SULAIMAN, 2011).

O homem usufrui dos recursos naturais de modo exploratório, não estimando os problemas que essa relação homem-natureza pode ocasionar, resultando em problemas socioambientais, podendo apresentar seus efeitos rapidamente ou em uma escala de tempo maior (CIDREIRA-NETO; RODRIGUEZ, 2017). Devido a relevância da influência antrópica sobre a natureza, bem como as preocupações com as consequências do mal-uso dos elementos naturais pelo homem, levando a percepção da existência de um processo de degradação e grandes danos ambientais (CANDIOTTO, 2016).

A exploração dos recursos naturais, agregada a uma sociedade construída sobre a ideologia do consumo, industrialismo, materialismo, competição e até mesmo dominação, fez com que a humanidade refletisse acerca de suas atitudes, fez refletir sobre buscar benefícios às custas da degradação ambiental, e como isso agravaria a problemática socioambiental, ou zelar por um modelo de desenvolvimento sustentável (FERREIRA, WERLANG, 2006; CARVALHO, 2017).

Existe uma grande sensibilização da humanidade diante das questões ambientais nas últimas décadas, e devido a essa mobilização a preocupação está em formar cidadãos capazes de desenvolver habilidades intelectuais que modifiquem ações e atitudes de realidades locais, e em disseminar tais ações para toda comunidade, possibilitando uma abordagem crítica acerca das questões socioambientais, sendo uma das transformações promovidas pela Educação Ambiental (DOS SANTOS, ROYER, 2020).

Devido esse contexto e complexidade, de maneira abrangente surgiu a Educação Ambiental (EA), visando uma sociedade mais conscientizada e participativa com os problemas socioambientais, propondo de maneira interdisciplinar os conhecimentos nela abordados (GIASSI, et al. 2016).

Tendo em vista ações efetivas aos problemas ambientais, a EA é indispensável para conscientização das pessoas em preservar os recursos naturais e garantir respeito a esses ambientes, em escolas e comunidade em geral, o Brasil (2017) adicionou tais direitos na Constituição Federal de 1988, ao capítulo VI, art. 225 e no § 1º - VI.

Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) nos trazem sobre os temas transversais, que não formam disciplinas específicas, porém podem e devem ser trabalhados de maneira contextualizada nos mais diferentes componentes curriculares. Como um dos temas transversais surgiu o tema “Meio Ambiente”, que tem como objetivo “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.” (BRASIL, 1997, p. 187). Entretanto para que a transversalidade seja concreta na prática pedagógica, é preciso excluir as barreiras entre as disciplinas e principalmente entre os professores (CUBA, 2011).

A EA deve constar na matriz curricular escolar, com o profissional educador tendo como objetivo despertar no aluno o respeito pela natureza (FILHO, 2012), tratando igualmente aspectos biológicos e ecológicos, com política educacional ambiental, dado que esses futuros cidadãos poderão apresentar soluções aos problemas ambientais ocorrentes na sociedade (REIGOTA, 2012). Sendo o ambiente escolar um local propício para tratar EA, transmitindo valores e princípios, norteando a formação do senso crítico do futuro cidadão, e desenvolvendo a capacidade de expressar suas opiniões diante da sociedade (FERREIRA; WERLANG, 2006).

O educador deve desenvolver a visão crítica dos educandos, ensiná-los o dever de compreender a importância do meio ambiente, e ser conscientes em suas atitudes e ações, sendo esse o ponto chave para o início de uma transformação social. Jacobi (2005) afirma que o papel dos professores é primordial para o desenvolvimento de transformações educacionais, levando em consideração a questão do desenvolvimento sustentável. Assim, cabe reflexões sobre a formação de educadores e gradativa necessidade da importância do papel docente diante de cada realidade, e a necessidade de foco na qualificação adequada dos profissionais em EA (SAHEB; ROGUIGUEZ, 2016).

Ao trabalhar EA, o profissional educador deve criar metodologias para melhorar o ensino-aprendizagem, utilizando de práticas pedagógicas que os induzam a reflexões referente seus atos. Souza et al (2013) afirma a importância de inovações em práticas pedagógicas que proporcionem a construção de conhecimentos significativos. Da Silva e Leite (2008) afirmam ser necessário estimular uma Educação Ambiental crítica, que acuse transformações da sociedade em direção a paradigmas de justiça social e qualidade ambiental.

Em contrapartida a implementação da EA nas escolas tem sido uma tarefa cansativa, com várias dificuldades nas ações de sensibilização e capacitação na inserção de projetos e atividades, especialmente na manutenção e constância dos existentes (CARNEIRO;

OLIVEIRA; MOREIRA, 2016).

Tendo em vista, os aspectos apresentados, este estudo teve como objetivo analisar os principais obstáculos encontrados pelos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental, que influenciam no relacionamento do ser humano com os ambientes naturais.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado por discentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, das unidades de Dourados-MS e Mundo Novo-MS. Observando a necessidade de um “olhar minucioso” sobre como é trabalhada a Educação Ambiental nas escolas da rede básica de ensino, percebeu-se a necessidade de uma pesquisa de cunho qualitativo sobre implementação, continuidade, e quais as principais dificuldades encontradas por educadores em trabalhar EA nas escolas.

Os procedimentos utilizados na presente pesquisa basearam-se em uma revisão bibliográfica, tendo como fontes livros, artigos científicos publicados em revistas impressas ou eletrônicas e entre outras. Deste modo o estudo não considerou a quantidade, mas sim a qualidade dos materiais encontrados, trazendo como resultado o que se considerou relevante nos dados abordados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica apontou várias dificuldades encontradas pelos profissionais ao trabalhar práticas educativas voltadas à educação ambiental na rede básica de ensino, dificuldades como: problemas econômicos (como falta de verba governamental), desqualificação profissional, dificuldades na implementação da EA devido ao “modus operandi” da sociedade, uso indevido de metodologias de ensino e o déficit a própria função da EA sendo implementada na rede de ensino incorretamente.

Em uma pesquisa realizada nas escolas do município de Aimorés – MG, Andrade et al. (2016), apontou que a principal dificuldade ao trabalhar práticas em educação ambiental está vinculada à escassez de recursos, verbas governamentais e falta de qualificação dos professores em EA. Todos esses apontamentos interferem negativamente na maneira em que a EA é trabalhada nas escolas, diminuindo a qualidade do ensino e consequentemente contribuindo menos do que poderia para mudar as realidades sociais as quais é trabalhada.

A EA deve ser consolidada como um instrumento capaz de participar ativamente na mediação entre as culturas, parâmetros comportamentais e base desenvolvidora de senso crítico, que origina valores sociais, conhecimentos, habilidades, ações e domínios, fornecendo para humanidade oportunidade de readequar sua forma de vida e preservar o meio ambiente (MACORREIA, 2019). Deste modo EA atua diretamente na construção

do caráter e perfil crítico dos alunos, ensinando valores, princípios conservacionistas e a importância de realizá-los.

Portanto, o papel do professor também deve ser evidenciado neste processo, sendo de suma importância na formação crítica e orientação da comunidade escolar, para a busca por melhorias de seus padrões de vida (DILL; CARNIATTO, 2020). Desta forma o professor tem grande função para que a Educação Ambiental atinja seus objetivos a curto e longo prazo, seja na atualidade dos alunos, ou futuramente pelo cidadão preparado para o mundo, e que possa intervir na sociedade positivamente em prol da natureza.

Outra realidade que se torna um empecilho em trabalhar Educação Ambiental, são as concepções em que a EA é trabalhada na rede pública de ensino, onde ocorre um déficit fundamentação desenvolvida e ponderadas que propiciam práticas de ensino investigatórias; e é evidenciado na literatura do campo da EA que existe uma ausência e junção teórica-metodológica (TEIXEIRA et al. 2011; SANTOS; SANTOS, 2016). Assim enfatiza-se a importância de não apenas ter a capacitação em EA, o professor precisa também ter fundamentação metodológica para saber qual metodologia usar e como executar, além de ter o conhecimento da realidade socioambiental na qual a escola está inserida, para melhor desenvolver suas metodologias.

Por outro lado, muitos professores destacam que práticas interdisciplinares são primordiais, assim quando a abordagem dos temas que discutem EA é realizada numa perspectiva de interdisciplinaridade propiciam situações de maior relevância aos alunos e facilitando a construção crítica dos conhecimentos relacionados a natureza (DILL, CARNIATTO, 2020; COIMBRA, 2005). Devendo atentar-se a interdisciplinaridade como um processo integrado e recíproco entre disciplinas e áreas distintas do conhecimento, exigindo comprometimento dos que assumem tal função, e infringir esforçadamente várias barreiras conectadas a pensamentos positivistas de uma sociedade moderna (MIRANDA, 2017).

A interdisciplinaridade é essencial na Educação Ambiental, pois auxilia para que os objetivos propostos sejam atingidos na comunidade escolar e sociedade, desta maneira facilita a compreensão e simultaneamente está envolvendo várias áreas, oportunizando aos alunos conhecimentos a partir de ações reais vivenciadas em suas comunidades. Embora os professores não meçam esforços em dar continuidade e implementação da EA, existe muito a ser alterado, como barreiras impostas pelo capitalismo, consumismo, e entre outros luxos da sociedade moderna é o que dificulta ou impede práticas de Educação Ambiental na sociedade.

Embora exista o exercício da multidisciplinaridade na prática de EA, a questão ainda é responsabilizada a disciplinas de geografia, biologia e ciências, disciplinas vinculadas a questão ambiental, todavia, por outro lado a escola perde a oportunidade de aquisição conceitual, tais estes que poderiam ser debatidos em disciplinas com menos afinidade, como física, língua portuguesa, química e matemática, as quais os professores responsáveis

sentem-se desconfortáveis em trabalhar os temas de EA por estar fora de suas zonas de conhecimento (SANTOS, SANTOS, 2016; CUBA, 2010).

Nesse contexto, deve-se fortalecer políticas internas escolares e a democracia em favor da EA, e conscientizar e responsabilizar que EA é um dever de todos no âmbito escolar e sociedade a qual a escola é localizada, e deixar de responsabilizar professores de disciplinas específicas com afinidade, como exemplo biologia e outras.

Para Silva et al. (2012) e Andrade (2000) as principais dificuldades se originam dos recursos didáticos provenientes do sistema educacional, que são mal aplicados, onde educadores desestimulados e mal remunerados são uma realidade. Devido a isso a educação ambiental acaba sendo deixada de lado nas escolas, com isso as perspectivas de mudança no estudante acabam sendo nulas.

Outro agravante a ser corrigido é deixar de visualizar a EA como apenas matéria complementar ou acréscimo de conteúdo pedagógico extra destinado a aumentar a carga horária de conteúdos nos currículos escolares, pois a EA engloba diferentes filosofias de vida, diversas ideologias e diferentes pedagogias (BRANDÃO, 2007).

Analisando tudo isso, interpreta-se que a principal falha em trabalhar educação ambiental é por conta das condições impostas pelo sistema educacional, que não fornece suporte e nem condições necessárias de trabalho aos educadores. Essa realidade desestimula muitos professores, os quais acabam deixando de lado a questão da EA na escola, ocasionando uma aprendizagem defasada a respeito da importância, da conservação e preservação do meio ambiente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental deve ser exercida nas escolas cotidianamente, estimulando o senso crítico do estudante, induzindo-o a refletir sobre seus atos diante da natureza e despertando sua consciência acerca dos problemas ambientais, formando um cidadão ciente de seus atos e responsabilidades perante os ambientes naturais, aprendendo a preservá-los e conservá-los. Percebeu-se a necessidade de implementação e execução dessa temática ambiental nas escolas dos anos iniciais aos anos finais da rede básica de ensino.

Deste modo é fundamental praticar EA nas escolas, estimulando a reflexão do aluno sobre seus atos, e sua consciência acerca dos ambientes naturais, e desenvolver práticas pedagógicas que melhorem o processo de ensino-aprendizagem. Fato são as dificuldades do professor no cotidiano em desenvolver novas metodologias para trabalhar EA. Sabemos que o sistema educacional é falho, com suporte e remuneração inadequada, desestimulando professores, implicando no esquecimento discreto da EA nas escolas, e ainda, educadores devem ser interdisciplinares, inovando em práticas e projetos na EA, despertando no aluno interesse em aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. M.; BENTO, I. C.; GUIMARÃES, A. R.; OLIVEIRA, I. C. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR**. 2016.

ANDRADE, D. F. D. **Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão**. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 4, p. 17-29, 2000.

BRANDÃO, C. R. Ainda há tempo? In: Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental. Vol. 2. 352 p. 3-13, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (Atualizada)**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIOTTO, L. Z. P. **A perspectiva dialética no uso dos recursos naturais e a abordagem territorial como elemento de interpretação de dinâmicas socioambientais**. Terra Livre, v. 2, n. 41, p. 133-168, 2016.

CARNEIRO, B. S.; OLIVEIRA, M. A. S., & MOREIRA, R. F. **Educação Ambiental na escola pública**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 11, n. 1, p. 25-36, 2016.

CARVALHO, D. M. I. C. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Cortez Editora, 2017.

CIDREIRA-NETO, I. R. G.; RODRIGUES, G. G. **Relação homem-natureza e os limites para o desenvolvimento sustentável**. Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, v. 6, n. 2, p. 142-156, 2017.

COIMBRA, A. S. A. **Interdisciplinaridade e educação ambiental: integrando seus princípios necessários**. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 14, 2005.

CUBA, M. A. Educação ambiental nas escolas. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 1, n. 2, 2010.

DA SILVA, M. M. P.; LEITE, V. D. **Estratégias para realização de educação ambiental em escolas do ensino fundamental**. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 20, 2008.

DILL, M. A.; CARNIATTO, I. **Concepções de meio ambiente e Educação Ambiental de professores do ensino fundamental I**. Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA), v. 15, n. 5, p. 152-172, 2020.

DOS SANTOS, B. G. S.; ROYER, M. R. **O desenvolvimento do pensamento crítico sobre educação ambiental e meio ambiente: concepção dos alunos do ensino médio do município de uniflor-PR**. Revista Prática Docente, v. 5, n. 1, p. 234-248, 2020.

FERREIRA, A. C. F.; WERLANG, M. K. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - RESÍDUOS SÓLIDOS: UMA ABORDAGEM CRÍTICA**. Publicado em 2006.

- FILHO, L. S. **Concepções e práticas em meio ambiente e educação ambiental de professores de uma escola pública estadual de Ponta Porã – MS.** Monografia de graduação em Ciências Biológicas, 2012.
- GIASSI, M. G.; DAJORI, J. F.; MACHADO, A. C.; & MARTINS, M. C. **Ambiente e Cidadania: educação Ambiental nas escolas.** Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 24-32, 2016.
- JACOBI, P. R. **Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo.** Vol.31, n.2, pp. 233-250, 2005.
- MACORREIA, M. E. **Educação Ambiental na conscientização florestal e fauna-bravia para as novas gerações em Chókwè-Moçambique.** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 14, n. 4, p. 374-385, 2019.
- MIRANDA, F. H. F. **Abordagem interdisciplinar em educação ambiental.** Revista práxis, v. 2, n. 4, 2017.
- REIGOTA, M. **Educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2012.
- SANTOS, A. G.; SANTOS, C. A. P. **A inserção da educação ambiental no currículo escolar.** Revista Monografias Ambientais, v. 15, n. 1, p. 369-380, 2016.
- SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. **A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades.** Cadernos de pesquisa, v. 23, n. 1, p. 81-94, 2016.
- SILVA, P. M. S.; SANTANA, E. E.; PERES, M. C. L.; CERQUEIRA, M. B. **Prática de Educação Ambiental nas escolas – Contextualização, Vertentes, Dificuldades e Alternativas.** 2012.
- SOUZA, A. P. S.; PEREIRA, J. N. S.; FERREIRA, M. A. F.; SANTOS, N. S.; ALVES, E. D. L. **PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.** XI Congresso Nacional de Educação (EDUCRE). Publicado em 2013.
- SULAIMAN, S. N. **Educação ambiental, sustentabilidade e ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos científicos.** Ciência & Educação (Bauru), v. 17, n. 3, p. 645-662, 2011.
- TEIXEIRA, L. A.; TOZONI-REIS, M. F. C.; TALAMONI, J. L. B. **A teoria, a prática, o professor e a educação ambiental: algumas reflexões.** Olhar de professor, v. 14, n. 2, p. 227-237, 2011.

SOFTWARE EDUCACIONAL MODELLUS APLICADO AO ENSINO DE FÍSICA: UM ESTUDO DO MOVIMENTO HARMÔNICO SIMPLES

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Joerbed dos Santos Gonçalves

Universidade Federal do Maranhão-UFMA,
Departamento de Física
São Luis, MA
<http://lattes.cnpq.br/9314458902715080>

Edson Firmino Viana de Carvalho

Universidade Federal do Maranhão-UFMA,
Departamento de Física
São Luis, MA
<http://lattes.cnpq.br/1216484483659706>

Karla Cristina Silva Sousa

Universidade Federal do Maranhão-UFMA,
Departamento de Educação
São Luis, MA
<http://lattes.cnpq.br/4775715340052507>

RESUMO: Uma das principais dificuldades que encontramos no ensino da Física, no Ensino Médio, está em como ensinar para que os alunos sejam estimulados a aprender e desenvolver sua aprendizagem de forma autônoma. Nesta perspectiva, decidimos verificar evidências de aprendizagem significativa em uma abordagem metodológica para o ensino do Oscilador Harmônico, associando, assim, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em conteúdos de Física. O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa consiste na construção de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) juntamente com uma

modelagem para simular o movimento do pêndulo simples através do *software* educacional Modellus. Para a fundamentação teórica a respeito do processo de investigação da aprendizagem do aluno, baseou-se em Carvalho (2013), Moreira (2011), Vigotsky (1988) e de outros pesquisadores. A aplicação da SEI se deu em circunstâncias diferentes, que são: após uma aula tradicional e após a utilização do *software* educacional. A construção e aplicação da SEI foi realizada na turma 203 da segunda série do ensino médio, localizada na cidade de Pinheiro - Maranhão. O levantamento dos dados obtidos na pesquisa mostra que a metodologia aplicada proporciona maior interação entre os alunos e uma significativa melhora em suas predisposições para aprender. Desta forma, esta pesquisa – onde a prática foi potencialmente significativa para esses alunos – lhes proporcionou o contato com teorias e práticas em tecnologias educacionais para a aprendizagem ativa de conceitos relacionados a osciladores harmônicos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física. Sequência de Ensino Investigativa. *Software* educacional Modellus. Oscilador harmônico.

MODELLUS EDUCATIONAL SOFTWARE APPLIED TO TEACHING OF PHYSICS: A STUDY OF THE SIMPLE HARMONIC MOTION

ABSTRACT: One of the main difficulties that we find in Physics teaching in High School is how to teach students to be stimulated to learn and develop their learning autonomously. In this perspective, we decided to verify evidence of

significant learning in a methodological approach to the teaching of Harmonic Oscillator, thus associating the use of Information and Communication Technologies (ICT) in Physics contents. The methodological procedure adopted in this research consists of the construction of an Investigative Teaching Sequence (SEI) together with a modeling to simulate the movement of the simple pendulum and the mass-spring system through the Modellus educational *software*. For the theoretical foundation regarding the research process of student learning, it was based on the Carvalho (2013), Moreira (2011), Vigotsky (1984) and other researchers of the current constructivist. The application of the SEI occurred in different circumstances, which are: after a traditional classroom and after the use of educational *software*. The construction and application of the SEI was carried out in class 203 of the second high school series, located in the city of Pinheiro, municipality of Maranhão. The survey data show that the proposed methodology provides greater interaction among students and also a significant improvement in their predispositions to learn. In this way, this research that practice was potentially significant for these students, because they provided them the contact with theories and practices in educational technologies for the active learning of concepts related to harmonic oscillators.

KEYWORDS: Physics teaching. Sequence of Investigative Teaching. Modellus educational *software*. Harmonic Oscillator.

1 | INTRODUÇÃO

Os *softwares* educativos possuem o importante papel de proporcionar ao aluno, dentre outras coisas, a capacidade de simular de forma adequada a realidade e também de ser uma alternativa metodológica que incentive sua participação ativa no processo de aprendizagem. Desta maneira, estes *softwares* desenvolvem uma função importante no processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula, pois possibilita que os alunos ampliem suas buscas por autonomia, criatividade e conhecimento. Assim, o resultado desta soma de fatores permite que *softwares* de simulações sejam desenvolvidos para a criação de experimentos educacionais e simulações de fenômenos físicos.

De acordo com Mendes e Almeida (2012), as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Física têm sido estudo de diversas pesquisas e como resultado, novos métodos de ensino estão sendo desenvolvidos. Em sua maioria, esses métodos possibilitam aos estudantes um aprendizado dinâmico e atraente, em que o estudante participa da sua formação. Nesta perspectiva, Ramos (2011) sugere como alternativa ao ensino tradicional, o uso de Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC). Mais enfaticamente, Jimoyiannis e Komis (2001) consideram que a Física é uma das áreas que mais pode se beneficiar das TICs para seu ensino e a aprendizagem.

Para Soffa & Alcântara (2008), um *software* educativo é um programa que possui recursos que foram projetados com intenção e finalidade de serem usados em contexto de ensino e de aprendizagem; suas finalidades vão desde a aquisição de conceitos, passando pelo desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas até a construção de novos

caminhos que favoreçam o desenvolvimento educacional.

Como alternativa viável de melhorar o ensino, não apenas na área de ciências da natureza como é o caso específico da Física, os *softwares* educacionais se apresentam como uma ferramenta para todas as modalidades de ensino, sendo para o ensino presencial ou semipresencial com é o caso, por exemplo, da educação à distância (EAD), até mesmo no que tange a educação especial. Isto é, estes *softwares* vêm desempenhando um papel importante na aproximação entre aluno e professor facilitando o processo de ensino aprendizagem. Do ponto de vista teórico científico, Novak (1981) nos diz que um bom ensino deve ser construtivista, que promova a compreensão dos conceitos e sua integração tornando a aprendizagem significativa.

Dentre as potencialidades do uso de computadores para o ensino de Física, o que nos motivou a desenvolver um trabalho com tal linha de pesquisa parte da premissa que “a simulação é uma forma de converter conhecimento tácito em codificação...” (GAVIRA, 2003, p. 22). Essa expressão representa o dia a dia do professor em sala de aula, pois tácito é um adjetivo na língua portuguesa, que significa algo implícito ou que está subtendido, sendo indispensáveis explicações ou menções a respeito. Muitos dos fenômenos físicos se demonstram desta maneira tácita para os alunos, causando-lhes insatisfação e incapacidade de compreensão. Portanto, acreditamos que os *softwares* educacionais podem vislumbrar a abstração por trás de tanta “incapacidade” que os alunos dizem ter diante deste componente, às vezes temido, chamado Física.

Outra justificativa para o uso de computadores como ferramenta de aprendizagem é devido à diferença notória de custo financeiro entre sua utilização como laboratório virtual e os laboratórios didáticos convencionais de Física adequados para as práticas experimentais em escolas públicas. Pois, financeiramente, o mais viável para esta realidade é fazer uso dos *softwares* educacionais que “materializam” um modelo que se aproxima da realidade fazendo com que ele visualize o que antes era apenas um fato imaginário. Este aspecto, por sinal, é atualmente observado na escola a qual foi aplicada a proposta didática desta pesquisa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2006) destacam o crescente uso do computador nas escolas, colocando-o como instrumento de uso necessário para atualização dos alunos, que serve para promover a instrumentalização para novas tecnologias de informação, buscando atender a uma demanda social no presente e no futuro.

Cenne e Teixeira (2007) enfatizam a necessidade dos professores incorporarem as TICs em suas aulas, fazendo os alunos interagirem com ela por meio de recursos, tais como: internet, modelagem computacional, hipertexto, ambiente virtual de aprendizagem, entre outros. Nesta mesma perspectiva, Mendes e Almeida (2012) afirmam que o uso do computador tem trazido vantagens, possibilitando a melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem da Física, configurando-se como um recurso para novas propostas do

ensino. Valente (1995) ressalta ainda que o uso do computador deve ser uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade do ensino.

Desta forma, o estudo teve o objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos de Ensino Médio de Pinheiro – MA através de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) baseada em problemas de movimento harmônico simples, utilizando as simulações do *software* Modellus como ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Os sujeitos da pesquisa foram trinta e três alunos de uma única turma (a 203) da segunda série do Ensino Médio, do turno matutino, de uma escola pública estadual localizada no município de Pinheiro - MA.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e quantitativa. De acordo com Moreira (2011b, p. 50), o pesquisador, ao desenvolver uma análise quantitativa, “faz uso de instrumentos de medida (testes, questionários), seleciona amostras, aplica tratamentos [...]”. No tocante à análise qualitativa, Gonçalves e Meirelles (2004) definem que neste tipo de investigação o objetivo principal é compreender profundamente as atitudes e percepções, assim como as motivações do público pesquisado. Segundo Brenner e Jesus (2007), esse tipo de pesquisa apresenta os resultados investigados de forma ordenada e resumida, geralmente apresentados em forma de tabelas e gráficos. Seguindo esta corrente de pensadores, a pesquisa apresenta resultados dentro dessas concepções, que coadunam com a abordagem qualitativa e quantitativa.

Tipologicamente, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação; pois segundo Engel (2000), esta forma de estudo procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Para Tripp (2005), a pesquisa-ação parte do princípio de que você ‘Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

A coleta de dados desta pesquisa, deu-se na turma 203, no mês de maio de 2018. Para construção e aplicação do produto educacional, inicialmente repassamos o Termo de Adesão, solicitando assinatura dos responsáveis para que os alunos pudessem aderir à pesquisa. Após esta anuência, aplicou-se um questionário para identificarmos as características estudantis da turma bem como seus conhecimentos prévios adquiridos sobre Física.

Após aplicação do questionário, ministrou-se aulas expositivas tradicionais (aula com recursos básicos, como quadro, pincel, data show e slides e livro didático) visando a consolidação de conceitos físicos pertinentes para o aprimoramento da aprendizagem do aluno, mediante um processo investigativo, pois o nível de conhecimento prévio desses alunos sobre frequência, período de oscilação, amplitude etc., não estava consolidado a

ponto de desenvolver sua aprendizagem significativa em um processo investigativo a partir de uma SEI.

Em seguida, aplicamos a Sequência de Ensino Investigativa (SEI) referente ao movimento de um pêndulo oscilante, levando em consideração apenas as orientações do professor e as discussões feitas pelos alunos reunidos em grupos de cinco e seis componentes. Os moldes de construção e aplicação da SEI foram embasados em autores como Carvalho (2013), Moreira (2011a), Vigotsky (1988), dentre outros. Esta SEI trata dos princípios físicos que regem o movimento de um pêndulo oscilante, utilizando como material instrucional de contextualização para sua aplicação, um texto que relata sobre a importância e o funcionamento do pêndulo de Foucault.

Em outro momento da aula, introduzimos um *software* educacional Modellus e outros aparatos tecnológicos, como o celular e o computador, para melhor desenvolvimento desta sequência de ensino.

Os dados foram organizados no Excel e apresentados em formato de porcentagem e gráficos, e posteriormente, discutidos e fundamentados a partir dos referenciais teóricos estudados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao compararmos os resultados da aplicação desta sequência com os resultados obtidos do questionário sobre os conhecimentos prévios, verificam-se avanços significativos na compreensão dos alunos, apesar de obtermos um erro total de 69,69 % na questão dois, 18,18% nas questões um e três e 3,03% na questão quatro; entretanto, de modo geral, em média, 47,72% dos alunos já conseguem responder as perguntas de maneira coerente.

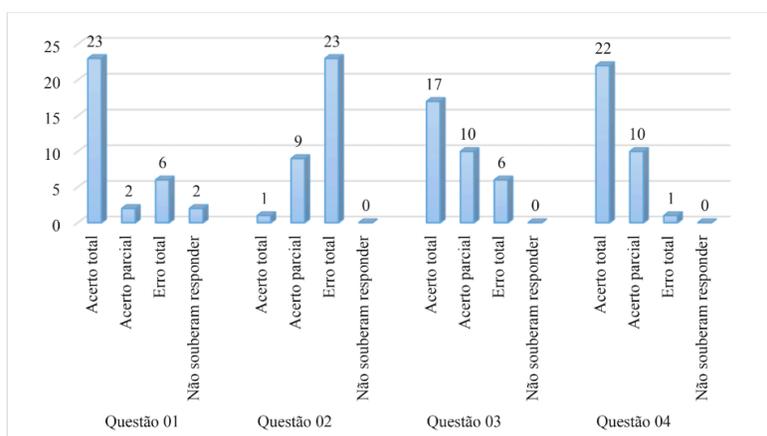


Gráfico 01 – Resultado de aplicação da SEI após aula expositiva.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

Com base no Gráfico 01, o objetivo da questão um, por exemplo, é fazer com que o aluno identifique no texto a importância do estudo do pêndulo para a humanidade até os dias atuais. A questão dois relaciona a realização da experiência com a sua importância para a ciência. Na questão três, investigamos a capacidade dos alunos fazerem analogias, entre conceitos e significados físicos de uma oscilação completa, a partir do experimento realizado por Foucault. A questão de número quatro orienta o aluno a expor suas conclusões a respeito da experiência descrita no texto. Comparemos agora os resultados de aplicação desta SEI perante a funcionalidade o *software* Modellus.

Ao se iniciar os procedimentos para a exploração da atividade proposta, necessitou-se, primeiramente, auxiliar os alunos a acessarem o *software* que estava previamente instalado e ajudá-los em sua operacionalização. Após o rápido treinamento sobre o Modellus, aplicou-se novamente a SEI, utilizando as simulações implementadas no *software*.

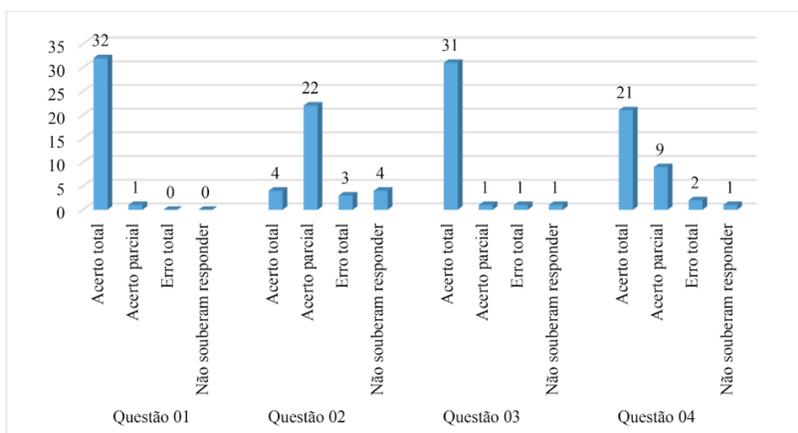


Gráfico 02 – Resultado de aplicação da SEI após o uso do *software* Modellus.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

Os resultados obtidos com a utilização desta ferramenta computacional estão no Gráfico 02, mostrando a eficácia da SEI em relação ao considerável avanço no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Portanto, a questão de número um apresenta acerto total de 93,93%, a questão dois com acerto parcial de 66,66%, a questão três com resultado adequado de 90,90% e a pergunta quatro com 60,60% de acerto total, durante a investigação. Em resumo, os dados apresentados no Gráfico 02 mostram uma crescente melhora na aprendizagem, comparado ao Gráfico 01.

Nesta comparação entre o pré-teste e pós-teste, para as quatro primeiras questões, devemos enfatizar o resultado da questão de número dois, que no primeiro momento de aplicação apresentou maior número de erros e depois obteve considerável avanço, devido

ao quantitativo de acertos parciais.

O Gráfico 03 mostra um resultado de 87,87% de acerto total na questão cinco, 3,03% na questão 5.1 e 0% de acerto na questão seis. A média percentual de acerto total atinge um valor de 30,3% nas três questões citadas acima. Esse percentual está bem abaixo do esperado acerca da consolidação dos conceitos físicos pretendido nesses questionamentos para que haja aprendizagem significativa dos alunos.

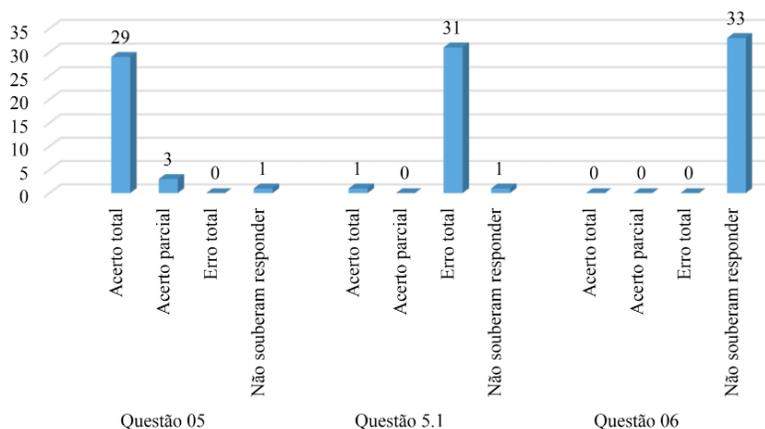


Gráfico 03 – Resultado de aplicação da SEI após aula expositiva.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018

A proposta da questão cinco fez uso de uma informação contextualizada afim de que os alunos pudessem elucidar o conceito de frequência e período de oscilação de um pêndulo simples. A questão 5.1 buscou complementar a questão cinco, induzindo o aluno a hipotetizar os resultados da experiência, caso ela fosse realizada na própria escola em que eles estudam. De acordo com Locatelli e Carvalho (2007), nessa etapa os alunos, ao procurarem uma solução, agem sobre os objetos, mas uma ação que não se limita à simples manipulação e/ou observação. Na discussão com seus pares, eles refletem, levantam e testam suas hipóteses. Discutem explicando aos outros colegas de grupo o que estão fazendo.

O questionamento seis apresenta resultado contundente, do ponto de vista negativo, pois 100% dos alunos deixaram a pergunta em branco, mesmo com as orientações do professor durante a aula expositiva sobre o tema, isto é, o objetivo não foi alcançado em nenhum aspecto. Essa questão objetivava fazer com que os alunos compreendessem a relação de proporcionalidade entre as grandezas físicas, frequência e período.

Quando aplicamos o uso do *software* como ferramenta auxiliar metodológica, na resolução destas atividades contidas na SEI, o resultado foi promissor. Vejamos os

resultados no gráfico 04.

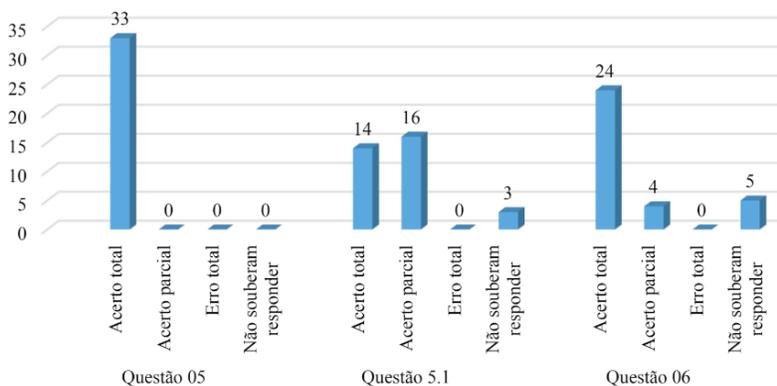


Gráfico 04 – Resultado de aplicação da 1ª após o uso do *software* Modellus.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018

A questão cinco apresenta um rendimento total de 100%, o questionamento 5.1 com 42,42% de acerto total e 72,72% de acerto total na questão seis; uma média de 71,71% no alcance dos objetivos propostos nas questões. Este resultado é muito diferente ao apresentado nas análises anteriores do gráfico 03, onde observamos um baixo rendimento de acerto após a aula tradicional.

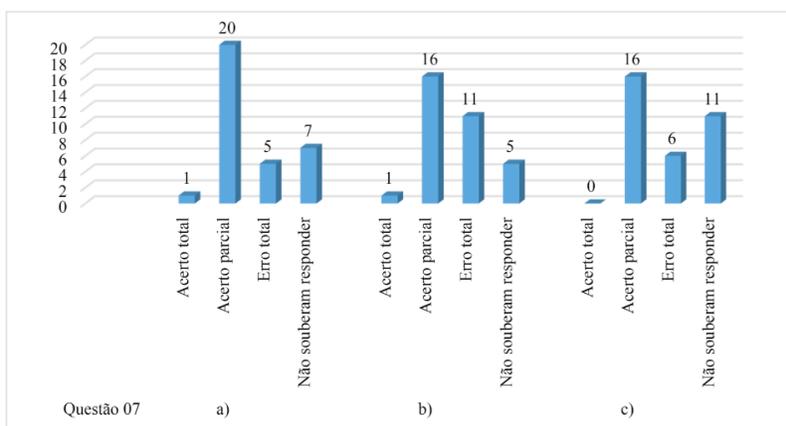


Gráfico 05- Resultado de aplicação da SEI após aula expositiva.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018

A questão sete apresenta um percentual de erro total em 15,15% no item (a), 33,33% no item (b) e 18,18% de erro total no item (c). Quanto ao índice de alunos que não souberam responder os três itens da questão sete e a deixaram em branco, apontam 21,21% dos alunos para o item (a), 15,15% no item (b) e 33,33% no item (c).

No momento, os resultados ainda são insatisfatórios para aprendizagem pretendida; pois a questão sete foi proposta com o intuito de desenvolver, expressar e construir o aspecto da linguagem matemática do aluno dentro do Ensino de Ciências. O questionamento exige que o aluno efetue cálculos para concluir e comunicar o conhecimento científico. Para Carvalho (2013), as Ciências necessitam da linguagem matemática para expressar suas construções de figuras, tabelas e gráficos. Portanto, temos de prestar atenção nas outras linguagens, uma vez que somente as linguagens verbais – oral e escrita – não são suficientes para comunicar o conhecimento científico.

Nesta transição entre o antes e o depois, vejamos os resultados desta questão após o uso do *software* Modellus.

O Gráfico 06 mostra o item (a) com resultado significativo de 60,60% de acerto total, o item (b) com 45,45% de acerto total e 60,60% de acerto total no item (c); uma média de 55,55% no alcance dos objetivos propostos neste quesito da SEI.

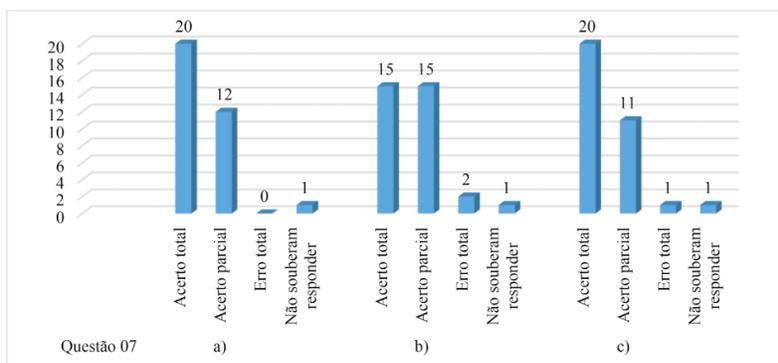


Gráfico 06 – Resultado de aplicação da SEI após o uso do *software* Modellus.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018

Contudo, observamos que apesar dos avanços em número de acertos totais, o quantitativo de acertos parciais permanece quase constante entre um momento e outro de aplicação da sequência. Entretanto, constatamos um menor número de alunos que não souberam responder ou deixaram em branco, foi reduzido após a nova metodologia. Finalmente, analisamos os dados da última questão desta sequência, apresentando os seguintes resultados.

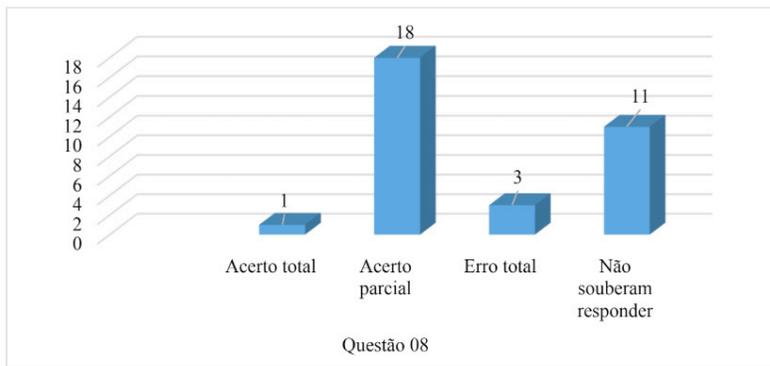


Gráfico 07 – Resultado de aplicação da SEI após aula expositiva.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018

Com base no gráfico acima, apenas um aluno (2,02%) atingiu resultado satisfatório nesse primeiro momento de aplicação da SEI; os outros 54,54% correspondem a acerto parcial e o restante distribui-se em erro total e respostas em branco. A referida pergunta inserida na SEI busca investigar a capacidade do aluno em apresentar conclusões, através de uma linguagem verbal, acerca do que foi calculado no item *c* da questão sete. Neste ambiente, o aluno deveria ter a capacidade de comparar o aumento ou a redução do período de oscilação do pêndulo simples associando ao atraso ou adiantamento do suposto “relógio” hipotetizado na questão.

Os resultados aqui mencionados em formato gráfico, demonstram que a SEI por si só ou com apenas o auxílio da aula tradicional do professor, não se mostrou um produto educacional eficiente em desenvolver a aprendizagem significativa do aluno em sala de aula.

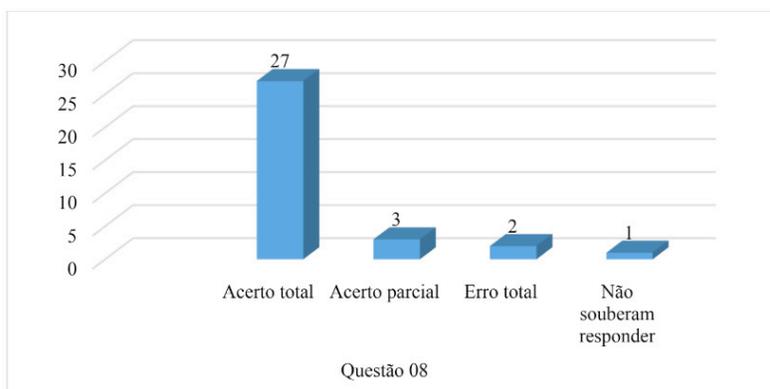


Gráfico 08 – Resultado da aplicação da SEI após a aplicação do *software* Modellus.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018

Quando fizemos uso do *software* educacional Modellus e dos aparatos tecnológicos adequados para o processo de ensino-aprendizagem, os resultados disponíveis no Gráfico 08 mostram que houve aprendizagem significativa dos alunos a partir do objetivo proposto no questionamento. Sendo assim, 81,81% dos alunos obtiveram um acerto total e 9,09% dos alunos obtiveram acertos parciais, além de percentuais mínimos de erro total em 6,06% e 3,03% de alunos que não souberam responder.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos foram significativos perante a metodologia aplicada, em que se destacou, principalmente, a maneira sistematizada como transcorreu todo o desenvolvimento da prática pedagógica, e se observou na sala de aula uma crescente participação dos estudantes na construção de sua aprendizagem. O resultado positivo demonstrou que a metodologia aplicada é viável.

Quanto à meta de apresentar propostas para a utilização dos *softwares* educacionais pelos docentes da educação básica, a sequência à qual os alunos envolvidos foram submetidos, mostrou-se satisfatória para o ensino do pêndulo simples, pois, notou-se o entusiasmo destes perante a metodologia de ensino proposta na pesquisa, fato não muito expressivo quando os alunos foram submetidos a aulas tradicionais expositivas. Assim, acreditamos que a proposta da sequência pode ser usada em unidades de ensino que apresente infraestrutura mínima com laboratórios de informática e outros recursos multimídias necessários para enriquecer uma aula.

Ao concluir este estudo, verificou-se atitudes e posturas diferentes por parte dos alunos em relação à disciplina Física. No que tange à aprendizagem significativa, observou-se constantemente – durante as atividades práticas desenvolvidas no laboratório de informática – a predisposição deles em buscar e aprender com uma metodologia diferente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, vol. 2, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRENNER, E. M.; JESUS, D. M. N. **Manual de planejamento e apresentação de trabalhos acadêmicos**: projeto de pesquisa monografia e artigo. São Paulo. Atlas, 2007.

CARVALHO, A.M.P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativa. In: Carvalho, A. M. P. (org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo, Cengage Learning. 2013.

CENNE, A. H. H.; TEIXEIRA, R. M. R. Relato de uma experiência didática envolvendo tecnologias computacionais no ensino de Física térmica. In: Encontro Estadual de Ensino de Física. **Atas**. Porto Alegre. IF-UFRGS, 2007. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/12959>> Acesso em: 08 de novembro de 2017.

Engel, G.I. (2000). **Pesquisa-ação, Curitiba**: Educar, v. 16, p. 181 – 191.

GAVIRA, M. O. **Simulação computacional como uma ferramenta de aquisição de conhecimento**. São Carlos. 146p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2003.

GONÇALVES, C. A.; MEIRELLES, A. M. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

JIMOYIANNIS, A. KOMIS, V. Computer simulations in physics teaching and learning: a case study on students' understanding of trajectory motion. **Computers & Education**, 36, p. 183-204. 2001.

LOCATELLI, R.J., CARVALHO A.M.P. Uma análise do raciocínio utilizado pelos alunos ao resolverem os problemas propostos nas atividades de conhecimento físico. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v.7, p.1-18, 2007

MENDES. E. S.; ALMEIDA, W. L. **Uso do Software Modellus como ferramenta de apoio ao Ensino de Cinemática: um estudo de caso no Ifap**. In: Congresso Norte Nordeste de pesquisa e Inovação, 2012, Palmas. Ciências, tecnologia e inovação: ações sustentáveis para o desenvolvimento regional. Disponível em: < <http://propi. ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1439/1083>> Acesso em: 04 set. 2012.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. 1 ed. Livraria da Física: São Paulo. 2011b.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa. In: MOREIRA. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. 1ªed. São Paulo: Livraria de Física. 2011a.

NOVAK, J.D. **Uma teoria de educação**. São Paulo, Pioneira, (1981). Tradução de M.A. Moreira, M. A. A theory of education. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1977.

RAMOS, I. C. P. N. **Construção de gráficos de Cinemática com o Software Modellus**: Um estudo com Alunos do 11º ano de Escolaridade. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: < <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5687>> Acesso em: 07 de Julho de 2017.

SOFFA, M. M; ALCÂNTARA, P. R. de C. **O uso do software educativo: reflexões da prática docente na sala informatizada**. In: VIII congresso nacional de educação da PUCPR – Educere, 4923–4934, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Brasileira de Educação e Pesquisa**, 2205.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e Conhecimento**: Repensando a Educação. São Paulo: UNICAMP, p. 1-28. 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

CAPÍTULO 11

O EDUCAR PELA PESQUISA: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS ACERCA DO PROGRAMA CONECTANDO SABERES

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Eliza Cristina de Oliveira

Professora na Rede Municipal de Educação de
Balneário Piçarras
Balneário Piçarras – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/3187655669738796>

Jaison Vieira da Maia

Instituto Federal de Santa Catarina/Campus
Jaraguá do Sul – Centro
Jaraguá do Sul – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/6810689607794515>

RESUMO: Este estudo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso que teve como objeto de pesquisa o Programa Conectando Saberes (CS), desenvolvido no curso Técnico em Química Modalidade Integrado (TQI) do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Jaraguá do Sul/Centro (IFSC-JAR). O objetivo principal foi analisar, sob a perspectiva dos estudantes já formados, as contribuições que o referido programa tem no perfil desses egressos. Para isso, além da pesquisa documental realizada nas Diretrizes do Programa de Iniciação Científica - CS e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), realizou-se entrevistas com três docentes que atuam no curso, bem como a aplicação de um formulário online enviado aos egressos do curso TQI. De acordo com os dados compilados, destacou-se o relato dos egressos que classificaram o programa predominantemente

como uma ótima experiência, pois ao longo do seu processo estimulou o trabalho em grupo, bem como permitiu a compreensão da metodologia científica, e especialmente, a construção da autonomia, sendo ainda, marcadamente reconhecido pelos egressos e docentes entrevistados como o diferencial do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educar pela pesquisa. Educação Científica. Conectando Saberes. Técnico em Química Modalidade Integrado.

EDUCATE THROUGH RESEARCH: A STUDY ON THE PERCEPTION OF GRADUATES ABOUT THE PROGRAM CONNECTING KNOWLEDGES

ABSTRACT: This study is the result of a Course Completion Work that had as its research object the Conectando Saberes (CS) Program, developed in the Technical Course in Integrated Modality Chemistry (TQI) of the Federal Institute of Santa Catarina - Campus Jaraguá do Sul / Centro (IFSC-JAR). The main objective was to analyze, from the perspective of already graduated students, the contributions that the program has in the profile of these graduates. For this purpose, in addition to the documentary research carried out in the Scientific Initiation Program Guidelines - CS and in the Pedagogical Project of the Course (PPC), interviews were conducted with three professors who work in the course, as well as the application of an online form sent to the graduates of the TQI course. According to the compiled data, the report of the graduates who predominantly classified the program as a great experience stood out, because throughout its process it stimulated group work, as well

as allowed the understanding of the scientific methodology, and especially, the autonomy construction, being still, markedly recognized by the graduates and teachers interviewed as the differential of the course.

KEYWORDS: Teach by Research. Scientific Education. Connecting Knowledges. Chemistry Technician Integrated Mode.

1 | INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem vivido um momento de crise, principalmente dentro dos espaços institucionalizados. Pesquisadores como Canário (2005), Stecanela e Williamson (2013), apontam que os impasses são dos mais diversos, desde os problemas com a democratização da escola aos fatores intra e extraescolares. Em vista disso, buscar mudanças no modelo atual de educação vivenciado na maioria das escolas brasileiras além de necessário é urgente, e dentre as diversas metodologias de ensino e/ou princípios pedagógicos indicados por educadores como Freire (1996), Demo (2011), entre outros, cada vez mais o educar pela pesquisa ganha espaço.

O educar pela pesquisa tem como objetivo promover a educação científica, propiciando o questionamento crítico e inovador, buscando tirar o estudante do perfil passivo, e colocando-o como um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades como aprender a aprender e saber pensar para intervir de modo inovador no ambiente em que vive.

E é nesse caminho que o programa Conectando Saberes (CS) foi introduzido na matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso Técnico em Química Integrado (TQI) do IFSC-JAR, que tem como foco trabalhar a interdisciplinaridade através da pesquisa, por meio de projetos orientados por professores da instituição (DIRETRIZES DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - CONECTANDO SABERES, 2017).

O CS acontece em seis das oito fases do curso, e cada projeto é seguido de sua execução, propiciando então três ciclos de pesquisa no decorrer do CS no curso TQI. Nas fases ímpares há a escrita do projeto de pesquisa e nas fases pares a aplicação do mesmo. Na sétima e oitava fase do curso, os estudantes têm o Projeto Integrador (PRI), que assume o papel do CS de trabalhar a interdisciplinaridade e a pesquisa científica (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA MODALIDADE INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – CAMPUS JARAGUÁ DO SUL/CENTRO, 2010).

Este estudo teve como principal objetivo averiguar a perspectiva dos egressos do curso em relação ao programa, analisando os resultados atingidos e verificando se os mesmos atendem a expectativa estabelecida para o programa. Para isso, estudou-se a construção do CS, o desenvolvimento do CS dentro da instituição e, principalmente, quais as implicações que a vivência nesse programa têm produzido aos egressos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pesquisas na área da educação nos últimos anos têm mostrado os desafios em relação às práticas e às políticas públicas para a Educação Básica no Brasil. Ela tem sido um dos focos de reflexões e ações tanto no meio acadêmico, quanto no da gestão pública, da sociedade e da mídia. Reconhecidamente se sabe que tanto a metodologia tradicional quanto a tecnicista são vistas em muitas discussões com grande fragilidade frente aos desafios da educação contemporânea.

Como possibilidade frente a tais metodologias, têm se destacado o Educar pela Pesquisa, amplamente defendida por autores como Chassot (2011), Demo (2011), dentre outros, uma vez que essa instrumentaliza o sujeito para viver numa sociedade que está em constante metamorfose.

No educar pela pesquisa, em conformidade com Prestes (2008) a investigação se torna um princípio científico, pois contribui para a construção do conhecimento, e educativo, uma vez que promove o questionamento crítico e inovador. Também propicia a reconstrução, o enriquecimento e a complexificação de conhecimentos dos indivíduos envolvidos no processo do aprender.

Além disso, em consonância com Demo (1997), a pesquisa deve ser internalizada como uma prática escolar cotidiana e não como um projeto especial que ocorre na instituição escolar ofertada para alguns, realizada por poucos e, pior, opcional, como se o ato de pesquisar não estivesse diretamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para romper este paradigma, é imprescindível que haja um trabalho pedagógico em conjunto, contemplando todos os sujeitos constituintes da instituição escolar, pois a intenção não é que alguns sujeitos se tornem pesquisadores, mas sim que a escola se torne pesquisadora.

E é nessa perspectiva que o IFSC-JAR implantou o CS no seu curso TQI. Cabe agora, depois de alguns anos de execução e um número que pode ser considerado representativo de egressos avaliar até que nível o programa cumpriu com seu desafiante papel.

3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Câmpus Jaraguá do Sul/Centro (IFSC-JAR)¹, objetivando explorar centralmente a percepção dos egressos do curso Técnico em Química Modalidade Integrado (TQI) do IFSC-JAR em relação ao Programa Conectando Saberes (CS).

Esta pesquisa é, de acordo com Fonseca (2002), um estudo de caso, uma vez que

¹ DE OLIVEIRA, Eliza Cristina. **O educar pela pesquisa**: um estudo sobre as percepções dos egressos acerca do programa Conectando Saberes. Jaraguá do Sul. 2018.

o seu objeto é o programa de uma instituição escolar, e o objetivo do estudo é conhecê-lo com certa profundidade. Além disso, ainda pelo mesmo autor, se trata de uma pesquisa de caráter quali-quantitativa. Qualitativa por não ter o conhecimento reduzido apenas a dados isolados, e por estar conectado a uma teoria explicativa. O sujeito-observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado e o objeto estudado não é um dado inerte e neutro, pois está repleto de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. E quantitativa posto que:

Os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa (FONSECA, 2002, p. 20).

Para a verificação de como aconteceu a implementação do CS na instituição, bem como a análise do desenvolvimento do mesmo, realizou-se uma pesquisa documental, que para Lakatos e Marconi (2003) se trata de uma coleta de dados restrita a documentos. Na realização da construção do histórico do CS, além da análise documental realizada por meio das Diretrizes do Programa de Iniciação Científica: Conectando Saberes e do próprio PPC, também foram executadas três entrevistas semiestruturadas com três docentes da instituição de ensino.

A entrevista semiestruturada se caracteriza, de acordo com Manzini (1990/1991), na criação de um roteiro composto por perguntas principais, complementadas por outras questões intrínsecas às circunstâncias durante a entrevista. A escolha dos docentes se deu pelo fato dos três terem sido coordenadores do curso TQI e por estarem presentes na instituição de ensino desde a criação e a implementação do curso concomitante ao programa.

No que se refere às análises das contribuições que o CS proporcionou aos egressos, bem como as potencialidades e fragilidades que o programa apresenta, elaborou-se um formulário eletrônico disponibilizado por meio do *Google Drive*, entre novembro e dezembro de 2017, a todos os egressos do curso TQI que se formaram entre 2014.1 e 2017.1. O contato dos estudantes formados foi viabilizado por meio da coordenação do curso, que disponibilizou os *e-mails* de cento e quarenta e três egressos, sendo que trinta e oito responderam o formulário.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das entrevistas com os três docentes que participaram efetivamente de todo o processo de concepção, criação e implementação do CS, foi possível observar a cronologia e detalhes das várias etapas que foram vencidas para que o programa atingisse o reconhecido êxito. Em linhas gerais, se constatou que o CS foi concebido durante a

elaboração do PPC do TQI do IFSC-JAR, no ano de 2010. O projeto de curso elaborado pelo corpo docente foi apresentado ao Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), no dia 30 de novembro de 2010, já destacando a proposta de incluir um item que contemplasse a interdisciplinaridade, a educação científica, e também, a articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

Como não era possível ampliar a carga horária do curso, a inserção do projeto que se transformou posteriormente em programa, não poderia se dar acrescentando mais uma unidade curricular específica. E foi nesse contexto que surgiu a proposta do CS acontecer de forma paralela às unidades curriculares, ou seja, os estudantes fazem seus projetos de pesquisa e as orientações no contraturno. É válido ressaltar que o CS não dispôs de nenhum modelo direto para ser criado, como podemos observar nas falas dos docentes a seguir:

“[...] eu não lembro da gente ter se inspirado em nenhum programa [...]” P1, 2017.

“[...] Eu acho que já no projeto do curso já tinha uma ideia. Não assim, muito detalhada mas a gente sabia que ia ter que trabalhar com isso né. [...]” P2, 2017.

“[...] Não, a gente foi organizando mesmo. [...]” P3, 2017.

O que se percebeu claramente ao longo da pesquisa é que a proposta foi sendo detalhada ao longo da implementação, com muita discussão entre os educadores envolvidos, e que foi essencial para todo o processo a construção dos documentos norteadores, o que além de necessário produziu o amadurecimento da ideia.

Em relação à vida acadêmica e/ou profissional dos egressos respondentes, surpreendentemente verificou-se que 75% dos estudantes continuaram a formação acadêmica ingressando em alguma instituição de ensino superior. Entretanto, é de suma importância salientar que 70% destes ingressaram em um curso de ensino superior em uma instituição de ensino pública. Supõem-se, entre outros aspectos, que o alto percentual de egressos em instituições públicas está ligado a já terem a vivência em uma instituição pública federal, logicamente, também por ser gratuita, e não tão explícito, mas de senso comum, pela busca da qualidade dessas instituições.

No que se refere aos aspectos positivos que o programa possui, os egressos elencaram a necessidade da assiduidade, o desenvolvimento de responsabilidade, da capacidade de raciocínio, a interdisciplinaridade, além de instigar o questionamento e propiciar novos conhecimentos.

Além disso, os egressos citaram que o programa estimula o trabalho em equipe e esta é uma das características apontadas por eles bastante importante, uma vez que é consensual na academia ter-se a concepção de que estudantes da Educação Básica têm dificuldade em trabalhar em grupo, e muitas vezes optam por executarem seus trabalhos

individualmente ou em grupos muito pequenos (duplas ou trios). Por outro lado, percebe-se no discurso dos egressos a preocupação e importância na execução do trabalho em grupo, visto que eles julgam a coletividade durante todas as etapas da pesquisa necessária para organizar e facilitar o trabalho.

Esta perspectiva é defendida e compartilhada na academia, pois considera-se que:

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos (VEIGA, 2000, p.105).

Ainda segundo os egressos, o programa cumpriu perfeitamente o seu papel de possibilitar a iniciação científica, propiciando contato com artigos científicos, metodologias científicas, a passagem pelo crivo de bancas por meio das apresentações nos fins de semestres, a produção textual de artigos e relatórios, entre outras competências exigidas de um pesquisador. Essa avaliação dos egressos nos possibilita corroborar um dos principais objetivos do programa, que é a promoção da iniciação científica aos estudantes do ensino médio, uma vez que:

[...] estudantes alfabetizados cientificamente, obtêm uma melhor compreensão da realidade e por isso desenvolve a aprendizagem de estar inseridos no processo da construção do conhecimento científico vivenciando-o em seu dia-a-dia, adquirindo conhecimentos e despertando a curiosidade de realizar suas próprias pesquisas (MARQUES e RODRIGUES, 2017, p. 2).

Nenhum egresso classificou a vivência com o programa como ruim ou péssima, e as justificativas para a classificação do CS ser tão aprazível estão relacionadas aos aprendizados propiciados pelo CS. De forma complementar à matriz curricular do curso técnico, o programa foi destacado por ter papel central no desenvolvimento da vida acadêmica, na inserção do estudante no meio acadêmico-científico, no crescimento pessoal, bem como no desenvolvimento da autonomia e do senso crítico.

Em suma, de acordo com a maioria dos relatos dos estudantes, “o programa CS é indispensável” (A25, 2017), ou no que diz respeito à formação de cidadão, “[...] o técnico me mostrou que posso ser alguém que dentro de um ambiente consigo pensar diferente, pensar na causa de um problema para encontrar a melhor solução, por exemplo” (A31, 2017), além de muito evidenciado ao longo da pesquisa, trabalhar fortemente “[...] o desenvolvimento de autonomia [...]” (A33, 2017).

É indispensável frisar que o conceito de autonomia, nada mais é do que “a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade”, (FREIRE 1996, 1999, 2005 apud PRETRONI; SOUZA, 2009, p. 357). Além disso, também é fundamental destacar que “a autonomia não pode ser outorgada, mas se desenvolve com a participação do próprio educando, por outro lado, ela não nasce do nada, mas exige a

mediação do educador” (PARO, 2011, p. 200).

No que se refere à compreensão das metodologias científicas através das experiências com os projetos do CS, 86,8% egressos respondentes afirmaram tê-la compreendido. Neste aspecto, em concordância com Kauark, Manhães e Medeiros (2010), é importante salientar que a metodologia científica não é um conteúdo simples, que deve ser decorado pelos estudantes e verificado em um dia de avaliação. É necessário propiciar instrumentos capazes de atingir os objetivos relacionados ao estudo e a pesquisa em qualquer área de estudo, ou seja, nada mais é do que aprender fazendo.

Como destacado pelos docentes entrevistados, toda a concepção e construção da proposta foi coletiva, com linhas iniciais estruturais, que se aperfeiçoaram e detalharam ao longo da implementação e execução, atingindo o status de um programa dentro do currículo do curso. Assim, tanto os egressos quanto os docentes classificam o programa muito positivamente, como podemos observar na fala de um dos docentes:

“[...] se a gente for olhar a aprovação em vestibular, em ENEM e tal né, é uma coisa que a gente vê que quando eles estão na universidade, agora que nós temos alunos já na universidade, a gente vê que eles voltam aqui dizendo ‘nossa, como o Conectando nos fez bem né, a gente achava horrível porque vocês cobravam um monte mas o resultado tá aí. Eles reconhecem que realmente é muito válido. [...] Mas a gente vê que realmente traz resultados, a pesquisa é importante, eles aprendem com isso. Mesmo se eles não vão seguir na área, digamos, de Química né, que a grande maioria não segue, eles aproveitam isso depois na vida acadêmica deles também. [...] De qualquer forma. É um aprendizado que fica, ninguém tira deles.” P2, 2017.

Sendo assim, foi possível perceber que o programa atinge seus objetivos na promoção da educação científica, bem como no desenvolvimento da autonomia entre outras competências e habilidades, como reiteraram vários egressos e os docentes entrevistados. Este trabalho não considerou a aprendizagem do conteúdo abordado nas pesquisas, assim como a motivação nos estudos, e que com toda certeza, são também elementos centrais no papel ímpar que o CS realiza no processo de formação dos estudantes do curso TQI.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CS segundo relatos dos docentes entrevistados têm papel central nos bons resultados alcançados pelos estudantes e egressos do curso TQI. Além disso, se percebe que os egressos reconhecem a importância do CS na sua formação, em especial, o quanto o programa promove a educação científica e a autonomia. Ademais, há fortes indícios de que a promoção da autonomia pode ser considerada uma das principais contribuições do CS no perfil desses egressos.

E por fim, vale o registro do sentimento de unicidade que pôde ser percebido ao longo de toda a pesquisa realizada. Um trabalho elaborado de forma articulada, respeitando a

produção de cada grupo, que promove o que pouco ocorre na educação básica, a iniciação científica e a autonomia. Consequentemente, muitas instituições têm buscado referências nos trabalhos do IFSC-JAR, sendo esta pesquisa capaz de contribuir de alguma forma para a reflexão e a disseminação dessa ideia.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. **A escola e as “dificuldades de aprendizagem”**. Psicologia da Educação, São Paulo, 21, 2º sem. de 2005, pp. 33-51

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 5ª ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Educar pela pesquisa**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Química** (Modalidade Integrado). Jaraguá do Sul, 2010.

_____. **Diretrizes do programa de iniciação científica: Conectando Saberes**. Curso Técnico em Química. Jaraguá do Sul, 2017.

KAUARK, Fabiana da Silva.; MANHÃES, Fernanda Castro.; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático**. Itabuna/Bahia, 2010, Editora Via Litterarum.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V.. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARQUES, Danielle Raissa Silva.; RODRIGUES, Evanize Custódio. **A pesquisa no ensino médio como uma contribuição para a Alfabetização científica**. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Acesso em: 03/02/2021.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MEDEIROS, A. C. B.; LARA JUNIOR, N. A. **O google acadêmico como plataforma de pesquisa na pré-iniciação científica no ensino fundamental: relato de experiência**. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2018.

PARO, V. H. **Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Editora UFPR.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

PRESTES, Rosangela Ferreira. **Análise das contribuições do educar pela pesquisa no estudo das fontes de energia.** Pontifícia Universidade Católica. Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. 2008.

STECANELA, N.; WILLIAMSON, G. **A educação básica e a pesquisa em sala de aula.** Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 35, n. 2, p. 283-292, July-Dec., 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O seminário como técnica de ensino socializado.** In: Veiga, I.P. A. (org). **Técnicas de ensino:** Por que não? Campinas: Papirus. 2000

INCLUSÃO ESCOLAR: INGRESSO DE UM ADOLESCENTE COM AUTISMO NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Data de aceite: 03/05/2021

Vânia da Silva Ferreira

Graduanda do curso de Psicologia da Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB Barreiras-Bahia

Fabiana Regina da Silva Grossi

Doutoranda em Psicologia da Saúde, linha de pesquisa Psicopatologia Clínica, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Docente do curso de psicologia da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) Barreiras/BA

Carla da Silva Fiaes

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do curso de Psicologia na Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) Barreiras/BA

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo investigar como ocorre o processo de inclusão escolar de um adolescente diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino técnico profissionalizante referente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem no município de Barreiras-BA. Foram utilizados como parâmetros o estudo de caso, através do olhar sobre a forma que se constitui e é mediada essa inserção com relação à interação professor-aluno e colegas, verificando quais fatores educativos, sociais e familiares contribuem no desenvolvimento e na inclusão desse adolescente, além dos resultados desta em

relação ao processo de ensino-aprendizagem e habilidades sociais desenvolvidas. Para isso, foram entrevistados oito professores, uma coordenadora do setor responsável pela inclusão escolar, um familiar responsável pelo aluno na escola e as observações descritas em diário de campo sobre os comportamentos emitidos pelo adolescente com autismo. Através desta pesquisa foi possível concluir que os profissionais pesquisados, apesar de não apresentarem resistência à inclusão, enfrentavam muitos desafios em sua prática docente, principalmente relacionada à adequação de aulas e instrumentos avaliativos, bem como na construção de um vínculo com o aluno. No entanto, à medida que os vínculos foram sendo construídos, esse panorama se modificou tornando possível o desenvolvimento das potencialidades do aluno, possibilitando a construção de atividades e mudanças de atitudes que interferem e auxiliam no processo de inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; adolescência; inclusão escolar.

ABSTRACT: The present research aimed to investigate how the process of school inclusion of a teenager diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in vocational technical education related to the challenges in the teaching and learning process in the municipality of Barreiras-BA occurs. The case study was used as parameters, looking at the form that is formed and is mediated this insertion in relation to the teacher-student interaction and colleagues, verifying which educational, social and family factors contribute to the development and inclusion of

this adolescent, besides the results of this in relation to the teaching-learning process and developed social skills. For this, nine teachers were interviewed, a course coordinator and the coordinator of the sector responsible for school inclusion. As instruments for data collection, observation and interviews were used. Through this research it was possible to conclude that the researched professionals, despite not presenting resistance to inclusion, faced many challenges in their teaching practice, mainly related to the adequacy of classes and evaluation instruments, as well as in the construction of a bond with the student. However, as the bonds were being built, this panorama changed, making possible the development of the potential of the student, enabling the construction of activities and changes of attitudes that interfere and help in the process of school inclusion.

KEYWORDS: Autism; adolescence; school inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por uma tríade de impedimentos graves e crônicos que afetam as áreas de interação social, comunicação verbal/não verbal e interesses do indivíduo que ocasiona dificuldades nas interações do sujeito com as pessoas e com o mundo, alterações no funcionamento linguístico, comportamentos ritualísticos e estereotipados, auto e heteroagressividade, distúrbios alimentares e do sono (Assumpção Júnior & Kucznski, 2007; Tamanaha et. al., 2008; American Psychiatric Association - APA, 2014). Estas características podem levá-lo ao processo de isolamento e dificultar ainda mais a sua comunicação, mesmo que este possua boas potencialidades cognitivas (Hamer, Manente & Capellini, 2014; Kanner, 1943; Asperger, 1944; APA 1980; Serra, 2010).

Diante das características apresentadas pelos indivíduos com TEA, que em sua maioria causam comprometimentos no processo de socialização, é possível observar que a sua inclusão em ambiente escolar também é um passo favorável sob várias óticas, tanto relacionadas ao processo de desenvolvimento das suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, quanto para os demais alunos, uma vez que a partir desta interação é possível aprender com as diferenças (Gillberg, 2000; Hamer, Manente & Capellini, 2014; Nunes et. al., 2013).

As escolas que matriculam esses estudantes enfrentam inúmeros entraves e desafios, visto que eles apresentam algumas dificuldades na interação social, comunicação e presença de movimentos repetitivos e estereotipados que por vezes assustam algumas pessoas que desconhecem as peculiaridades do TEA (Brasil, 2012; APA, 2014). Melhorar as condições da escola é a forma mais acertada de possibilitar aos indivíduos neurotípicos ou não de conviverem em plenitude, livres de preconceitos e de barreiras que impeçam o seu desenvolvimento. As relações de cooperação e de apoio entre escolas, professores e pais são extremamente necessárias para a tomada de decisões dos filhos (Nunes, 2013). A inclusão que atualmente vem ocorrendo, está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira e precisa ser preenchida com ações (Serra,

2004; Gomes, 2011).

É no contexto de avanços em relação ao diagnóstico e inclusão social desses indivíduos que tanto a família quanto as instituições educacionais, têm um papel imprescindível, subsidiando e orientando de forma primária as relações afetivas dos indivíduos, tornando possível a construção de vínculos e desenvolvimento de novos comportamentos (Serra, 2004). Já o espaço escolar é voltado à educação formal, que deve se atentar não só aos processos educativos, como também ao respeito às individualidades do sujeito, relacionando-os tanto a suas singularidades quanto à aprendizagem e não a padronizando e cobrando para que ocorra de forma semelhante para todos (Gomes, 2011).

As pesquisas realizadas hoje em dia estão longe de apresentarem algum tipo de cura para o autismo, porém o propósito inicial é o de se contribuir significativamente na melhoria da vida dos indivíduos que tem esse diagnóstico (Onzi & Gomes, 2015). Por isso se faz necessário quebrar os padrões que colocam o autismo como enfermidade (Pereira et. al., 2015), problematizando assim questões relacionadas ao acompanhamento de indivíduos com autismo, visto que as peculiaridades do estudante com TEA despertam na comunidade escolar a necessidade de mudanças na organização escolar, currículo, rotina institucional, prática pedagógica, flexibilização da metodologia e avaliação do conhecimento (Órru, 2002; APA, 2014). De acordo com Jerusalinsky (2016), o processo de inclusão escolar quando mal gerenciado pode provocar um efeito reverso, culminando na exclusão do sujeito. Por essa razão, analisar a forma com a qual ocorre a inclusão escolar de um adolescente com autismo no ensino técnico profissionalizante pode servir de subsídio para futuras pesquisas, quebrando estigmas criados sobre as dificuldades apresentadas em algumas áreas da aprendizagem e socialização.

Sabe-se que a adolescência é um momento no qual a sociedade passa a atribuir ao sujeito um lugar diferente da infância, tendo por expectativa novos comportamentos, interesses e responsabilidades (Bock, 2004). No caso dos autistas, as expectativas do grupo social são diferentes, atribuindo a eles sempre o lugar de crianças, comprometendo assim a formação da identidade de adolescente e, posteriormente, a de adulto (Leite & Monteiro, 2008). Desta forma, este estudo busca analisar como ocorre a inclusão escolar de um adolescente com autismo no ensino técnico profissionalizante no município de Barreiras, Estado da Bahia.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Processo do desenvolvimento humano

Desde o nascimento a criança está cercada por um mundo de objetos que foram elaborados pelo homem, ou seja, alimentação, vestimentas, ferramentas, vocabulário, mas isso não quer dizer que o desenvolvimento infantil está intimamente voltado para um processo de adaptação desses itens. A adaptação citada não faz uma reflexão sobre

alguns elementos do desenvolvimento psíquico, até por que a criança não se apropria ao exterior do objeto, mas faz deles como seus, apropriando-se destes (Leontiev et. al., 2003).

Neves e Damiani (2006), afirmam que na teoria Vygotskyana, o homem é observado como aquele que altera e ao mesmo tempo sofre uma alteração a partir das relações que são construídas com membros de uma determinada cultura. Dessa maneira é possível compreender que o pensamento de Vygotsky sobre desenvolvimento humano não acontece entre fatores distintos e separados e nem somente por influências ambientais, mas sim por meio de uma troca mútua desses elementos (Bock, 2004; Pino, 2005).

Segundo Vygotsky, existe uma relação estreita entre pensamento e linguagem. As linguagens verbal, gestual e escrita são consideradas nosso instrumento de relação com as outras pessoas e, desse modo, a linguagem de um modo abrangente é muito importante para nossa constituição enquanto sujeitos. Ribeiro (2005) define que aprendemos a pensar por meio de nossa própria linguagem. Vygotsky, por outro lado, destaca o papel do processo histórico-social, bem como o da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

Vygotsky (1996), por meio de seu estudo, buscava uma abordagem que sintetizasse o homem como um ser histórico, social e biológico, considerando sempre o homem como um ser inserido na sociedade, de modo que sua abordagem foi sempre dirigida para os métodos de desenvolvimento do homem dando-se destaque à sua dimensão sócio-histórica e em sua interação com o outro na sociedade (Vasconcelos, 1995). Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (Vygotsky, 1996).

Vygotsky et. al. (1998) acredita que as características individuais, e até mesmo suas atitudes individuais, estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo. Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e também o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Para Vygotsky (1996), o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Por essa razão, em qualquer fase da vida o sujeito tem direito a ser contemplado com práticas pedagógicas, objetivando prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil ao sujeito, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. Para as pessoas com autismo essa necessidade de articular teoria e prática não é diferente, pois para que eles consigam prestar atenção e interagirem não se faz necessário somente estar dentro da sua zona de interesse, o conteúdo apresentado deve

ser bem articulado, com exemplos práticos que demonstrem a sua função e aplicabilidade, principalmente quando em se tratando de adolescentes (Bosa, 2006; Alexandre, 2015).

O processo de transformação resultante do aprendizado do indivíduo é constante se iniciado na infância e vai se ampliando durante todas as fases do desenvolvimento, que são, por vezes, repletas de discriminação e preconceitos quando as expectativas não são atendidas (Diniz & Santos, 2010). As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que o indivíduo está aprendendo, e não no que já aprendeu, pois nesse espaço, além de conteúdos formais, existe também aprendizado diante das relações sociais com o outro e o aprendizado diante das diferenças apresentadas (Ribeiro, 2005).

2.2 Transtorno do espectro autista

O Transtorno do Espectro Autista tem como características, dificuldades em se comunicar, retraimento social em diversas áreas, padrões repetitivos e persistentes com determinado objeto, comportamento ou exercício, que são critérios classificados pelo Manual diagnóstico Mental - DSM-V, por meio de discernimentos estabelecidos no diagnóstico (Gillberg & Coleman, 2000; American Psychiatric Association, 2014).

É necessário que tanto os familiares quanto os profissionais desenvolvam atividades que estimulem a criatividade desses pacientes com transtorno de espectro autista e criem planejamentos que considerem estimulantes na obtenção das habilidades sociais para, dessa forma, fazer com que todas as áreas se ativem (Lemos; Salomão; Ramos, 2014). É importante enfatizar como são construídas as relações na escola, observando de que forma acontece a participação de indivíduos com autismo e levando em conta a participação dos educadores e outros alunos.

Se faz necessário compreender que determinadas condutas do indivíduo com espectro autista são influenciadas pelo ambiente que estão inseridos, por intermédio do responsável e, principalmente, deve-se levar em consideração a subjetividade de cada adolescente. Segundo Alexandre (2015), o subsídio dos familiares é essencial durante toda sua trajetória, devendo ter um acompanhamento, visto que essa ligação entre família e escola contribui no crescimento dos/as discentes (Avelar, 2001).

Uma mudança referente à integração entre familiares e profissionais, não vai favorecer somente a instituição ou exclusivamente os/as discentes, mas contribuirá para um melhor aprimoramento de todos/as. Desse modo, é fundamental estender o conhecimento sobre o espectro autismo, tanto na rede pública de ensino, quanto na particular, para que desenvolvam e consigam lidar com as diferenças. O tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista necessita promover certa autonomia nesses sujeitos, assim como aliar o arcabouço teórico educacional em conformidade com a terapia (Aguiar, 2000; Liptak et. al., 2008). Segundo o estudo de Gonçalves, Abrão & Manzato (2014), embora haja obstáculos na inclusão de indivíduos com algum tipo de deficiência na escola, autorizar

a relação com estes significa aumentar as chances de interagir com o outro, respeitar as diferenças e adquirir um novo modo de pensar sobre os demais.

2.3 Adolescência e sociedade

Durante a adolescência ocorrem mudanças de ordem emocional que são de extrema importância para o indivíduo, tais como o desenvolvimento da autoestima e da autocrítica; questionamento dos valores dos pais e dos adultos em geral (Friedman, 1994). Trata-se de um período da existência em que o sujeito começa a interagir com o mundo externo de modo mais autônomo sem, aparentemente, ter de assumir as responsabilidades da vida adulta.

Sabe-se que a adolescência é um momento em que a sociedade passa a atribuir ao sujeito um lugar diferente da infância, tendo por expectativa novos comportamentos, interesses e responsabilidades (Bock, 2004). No caso dos autistas, as expectativas do grupo social são diferentes, atribuindo a eles sempre o lugar de crianças, comprometendo, assim, a formação da identidade de adolescente e, posteriormente, a de adulto (Leite & Monteiro, 2008).

Contudo, esta situação é de extrema ambivalência, visto que, se por um lado não lhe é exigido assumir os compromissos da vida adulta, por outro, não lhe é permitido “comportar-se” como uma criança (Diclemente, 1996). A adolescência vai delineando para o sujeito uma identidade sexual, familiar e laboral, permitindo que ele venha a exercer determinados papéis dentro da sociedade (Adamo, 1985).

Apesar de o Brasil ter ratificado todas as declarações de direitos humanos e contra a discriminação racial nos últimos 50 anos, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, os jovens brasileiros continuam sem seus direitos assegurados (Brasil, 1990; Diclemente, 1996). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), tanto a criança como o adolescente têm direito a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Segundo o Art. 226 do ECA, é dever da família, sociedade e Estado assegurar a crianças e adolescentes a sua prioridade ao direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, não podendo estes serem negligenciados, discriminados ou explorados (Brasil, 1990). Nesse âmbito, os adolescentes com deficiências físicas e/ou mentais também têm seus direitos, tanto assegurados por leis nacionais, quanto internacionais.

As Nações Unidas, por meio da Resolução n.º 48/96, publicou as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiências. Já a Resolução 46/119 marca os Princípios para a Proteção dos Doentes Mentais e para a Melhoria da Atenção de Saúde Mental. Estes documentos procuram dar subsídios técnicos para

que os países busquem formas próprias para proteger este grupo populacional e evitar intervenções arbitrárias ou abusivas (Aguiar, 2000).

2.4 Autismo e inclusão escolar

A inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista na escola regular é questionável, pois, até que ponto, o retraimento social dos indivíduos com autismo não acarretaria na falta de oportunidades consistentes oferecidas a eles (Mendes, 2006; Camargo & Bosa, 2012). Deve-se levar em consideração de que forma algumas escolas e seus profissionais estão promovendo esta inclusão. Para Cutler (2005), é possível encontrar divergências de posicionamentos sobre a inclusão do indivíduo com autismo entre as escolas particulares e públicas. Ele ressalta que como a inclusão significativa, e de fato responsável, é algo de custo alto, parece ser muito mais uma iniciativa das esferas públicas do que do setor privado.

Cutler (2005) apresenta critérios para inclusão dos sujeitos com autismo. Segundo ele, a escola deve conhecer as características do adolescente e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias, bem como, o treinamento dos profissionais deve ser constante e a busca de novas informações um ato imperativo e, ao mesmo tempo, os professores devem estar cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada.

A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no Brasil, significou uma grande vitória para todos os que têm esse transtorno, seus familiares e profissionais que atuam com esta população. Em 27 de dezembro de 2012, a então presidente Dilma Rousseff sancionou esta lei, modificando o cenário brasileiro em relação à garantia dos direitos de indivíduos diagnosticados com TEA. A criação desta lei influenciou de forma positiva, em diversos aspectos, a vida do indivíduo com autismo, principalmente no âmbito educacional (Brasil, 2012).

É necessário estar consciente que para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes. Dessa forma é possível analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos e que as performances podem ser alteradas se o ambiente também for. Cabe à escola prover todo o suporte físico e acadêmico, garantindo assim a aprendizagem dos alunos incluídos. Esta não pode ser realizada sem a presença de um facilitador, devendo haver uma tutoria individualizada para cada aluno (Cutler, 2005).

A inclusão não elimina os apoios terapêuticos. É necessário desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão (a autora propõe o ABA) e nas classes inclusivas, o aluno deve participar das atividades que ele tenha chance de sucesso, especialmente das atividades socializadoras (Carvalho, 2000). A escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito

ou continuado em casa. A inclusão educacional dos alunos com autismo merece muitas reflexões uma vez que a inclusão só ocorrerá de fato se houver aprendizagem e isso remete à necessidade de rever os conceitos sobre currículo e programas educacionais (Cutler, 2005 & Gonçalves, 2012).

Deste modo, estes novos paradigmas curriculares não poderão se resumir apenas nas experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com autismo, como o ensino das atividades de vida diária (AVDs) que podem se constituir em currículo e, em alguns casos, talvez sejam os conteúdos que serão ensinados, afinal, uma escola que valorize as diferenças presentes em sala de aula, trabalha com os conteúdos curriculares de modo que possam ser aprendidos de acordo com a necessidade de cada um (Cruz, 2014).

3 | MÉTODO

Para investigação foi realizado um estudo de caso, ou seja, um estudo profundo e exaustivo de um único objeto, através de uma pesquisa de tipo aplicada na qual a sua aplicabilidade é analisada na prática, com relação à forma que o estudo pode interferir na realidade. Sendo também descritiva por ter o intuito de descrever as características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. E por fim, exploratória por ser muito específica, assumindo a forma de um estudo de caso, sendo esta realizada através do método qualitativo (Gil, 2008).

De acordo com Minayo (2012), o método qualitativo permite uma compreensão profunda e detalhada dos fenômenos estudados, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse método permite uma descrição mais complexa e minuciosa dos fatos estudados. A pesquisa foi realizada numa instituição pública de ensino localizada no município de Barreiras-BA, que atende as modalidades de ensino técnico profissionalizante e ensino superior, tendo em média 800 estudantes de diversas classes sociais.

No município de Barreiras, BA, existe uma população total de 21 (vinte e uma) crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista de acordo com informações concedidas pela Associação de Amigos dos Autistas – AMA, localizada na cidade. No entanto, não se tem dados precisos com relação aos adolescentes diagnosticados com TEA. Na instituição alvo deste estudo, encontra-se matriculado um adolescente de 17 anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e que desenvolve suas atividades de ensino e aprendizagem numa turma de segundo ano de um curso técnico profissionalizante. Todas as atividades desenvolvidas por este adolescente são orientadas por uma coordenação pedagógica, pelo setor responsável pela inclusão escolar e por intermédio de um familiar que é o responsável legal por este aluno na escola.

A amostra total da pesquisa foi composta por 11 (onze) indivíduos, sendo: 01 (um)

adolescente com o diagnóstico de TEA, matriculado numa escola técnica profissionalizante de Barreiras- BA, 08 (oito) docentes que ministram aulas na turma deste aluno, 01 (um) responsável pela coordenação escolar e 01 (um) familiar que é responsável pelo aluno na escola. A amostra foi não probabilística, intencional visto que só há um aluno que atenda aos critérios da pesquisa na escola em questão desta forma a seleção dos elementos da população para compor a amostra dependeu ao menos em parte do julgamento e levantamento do pesquisador realizado em campo (Mattar, 1996).

A coleta de dados se fez do período de 03 de julho a 19 de setembro de 2018 após a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAEE 85668318.3.0000.5026, os dados foram coletados inicialmente por meio da técnica de observação do participante em sala de aula, diário de campo (Anexo 1) e entrevista semiestruturada com familiar (Apêndice A), com os professores (Apêndice B) e com um responsável (Apêndice C) do aluno com TEA na escola sendo aplicadas individualmente em uma sala reservada pela instituição, com a duração de aproximadamente 40 minutos. A técnica de observação ocorreu no ambiente natural do adolescente, na sala de aula da escola em que estuda com a autorização da direção, após assinada a carta de aceite, o termo de consentimento pelos participantes e também o termo de assentimento pelo adolescente.

Foi utilizado um diário de campo (Anexo 1) com o intuito de padronizar as anotações a partir de uma versão adaptada da técnica de registro cursivo contínuo relatando o que é presenciado diariamente por um período de cinco horas, de acordo com a sequência em que os fatos são apresentados, utilizando de linguagem objetiva e direta no intuito de realizar um registro preliminar do comportamento que facilitou a descrição e análise comportamental posteriormente (Fagundes, 1982).

Diante das alterações realizadas na matriz curricular do aluno, que nesse período esteve cursando apenas 08 (oito) disciplinas, a amostra de professores foi reduzida de 10 (dez) para 08 (oito) entrevistas semiestruturadas. Os professores foram convidados a participarem da entrevista após o término da aula e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido. Depois de assinado, a entrevista foi realizada em uma sala previamente reservada na instituição.

A partir do diário de campo (Anexo 1), foram verificadas as principais atividades e recursos utilizados pelos professores em sala de aula para a inclusão desse adolescente com TEA. Além disso, foi realizada uma análise em relação ao comportamento do adolescente com TEA em seu contexto escolar. As considerações a respeito dos dados coletados através das entrevistas foram feitas a partir do referencial teórico utilizado como norteador da pesquisa. Já as entrevistas semiestruturadas foram transcritas na íntegra em papel A4 e os conteúdos temáticos foram analisados com base na análise temática (Bardin, 2008). A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos diversificados.

Os resultados deste trabalho serão apresentados em encontros ou revistas

científicas, respeitando a privacidade dos participantes, não sendo divulgados nomes ou instituição a qual pertencem com o intuito de disseminar o conhecimento obtido aos participantes e demais interessados pelo tema. Este estudo será devidamente publicado em forma de resumo científico e também através de um artigo original em revista científica qualificada, podendo ser da área da saúde e da educação. Além disso, após a apreciação da banca será realizada uma devolutiva com a instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, apresentando os resultados.

4 | RESULTADOS

Os resultados encontrados a partir da análise dos conteúdos das entrevistas foram obtidos através de uma amostragem de oito professores que contemplavam as áreas de ciências humanas e da natureza, linguagens e códigos, e disciplinas da área técnica do curso, assim como também, o olhar da família e do coordenador responsável pela inclusão escolar. A seguir serão descritas algumas características observadas nos participantes da pesquisa. Por questões relacionadas ao sigilo, todos os participantes foram referenciados com nomes fictícios oriundos de filmes e de obras literárias, garantindo assim a preservação da identidade. Na figura 01 é apresentada a relação dos nomes fictícios de todos os participantes da pesquisa, como forma de facilitar a identificação dos mesmos nesta.

Nome	Idade	Atuação
Charles	17 anos	Estudante com diagnóstico de TEA
Ariel	35 anos	Professora de Geografia
David	38 anos	Professor de Filosofia
Clark	62 anos	Professor de Biologia
Miller	30 anos	Professor de Língua Portuguesa
Dorothy	45 anos	Professora de Inglês
Luna	31 anos	Professora de Matemática
Wilson	26 anos	Professor de Manutenção Computadores
Romeu	34 anos	Professor de Arquitetura de Computadores
Lucy	30 anos	Responsável pelo Setor de Inclusão
Dora	41 anos	Mãe do Aluno com diagnóstico de TEA

Figura 01. Relação dos nomes fictícios dos participantes da pesquisa.

Como sujeito central desta pesquisa temos Charles um adolescente de 17 anos, diagnosticado com autismo de nível leve, por volta dos quatro anos de idade, mas que

conforme descrito em laudo necessita de profissional de apoio escolar em sua rotina acadêmica por dificuldades em se organizar no tempo, período e espaço e pelos déficits na interação e comunicação social inerentes ao TEA (APA, 2014; Brasil, 2012).

Foram entrevistados também oito docentes com idades que variavam entre 30 anos a 62 anos, que atuavam em disciplinas nas áreas de ciências humanas e da natureza, linguagens e códigos e na área técnica específica do curso profissionalizante, todos eles possuíam mais de cinco anos de experiência em sala de aula. A coordenadora responsável pelo setor de inclusão escolar, trabalha na educação inclusiva a cerca de oito anos, mas ocupa esse cargo de gestão há um ano. Outra entrevistada foi a mãe do aluno que é a responsável por ele na escola, esta possui ensino médio completo e 41 anos de idade.

A análise dos dados foi pautada inicialmente na compreensão da forma com a qual o indivíduo com TEA e demais pessoas envolvidas no processo de inclusão se relacionavam e interagem, dentre estes, a família, os professores, colegas e demais servidores da instituição. Para isso, foi aplicada a técnica de registro contínuo, a qual tem por intuito o registro de eventos antecedentes e consequentes ao seu comportamento (Bardin, 2008; Moreira & Medeiros, 2007).

A compreensão da forma com a qual o indivíduo com TEA se relaciona com as demais pessoas foi baseada na observação de comportamentos e interações sociais ali existentes. Os resultados encontrados a partir da análise dos conteúdos das entrevistas, observações e categorização das falas foram sistematizados em seis categorias, sendo as mesmas: 1) Contribuição da escola na inclusão do aluno; 2) Aspectos positivos da inclusão; 3) Dificuldades na inclusão; 4) Adaptação pedagógica e curricular; 5) Inclusão do aluno em sala de aula e a 6) Participação familiar no processo de inclusão.

4.1 Contribuição da escola na inclusão do aluno

De acordo com os profissionais entrevistados, a inclusão só ocorre com o comprometimento de toda a equipe escolar com esse processo. Nos relatos apresentados na Figura 02, pode se observar que é unânime, entre os profissionais entrevistados, a vontade de fazer dar certo mesmo diante dos desafios apresentados. As falas, como a dos professores Ariel, Miller e Romeu, enfatizam a importância de um aprendizado colaborativo e bem articulado conforme definem os autores Mendes & Toyoda (2011). Dessa forma, as especificidades das demandas podem ser mais bem geridas através de uma prática pedagógica bem consolidada para a realização de uma educação verdadeiramente inclusiva em todo o contexto escolar (Michels, 2009; Mendes; Vilaronga & Zerbato, 2014).

Ariel: “A escola se articula, o aluno demonstra disposição para aprender e o seu interesse pela disciplina facilita encontrar formas de adaptá-la as suas especificidades, mas ainda é necessário aumentar o nível de leituras”.
David: “A escola auxilia bastante e disponibiliza a realização de atendimento individualizado em turno oposto nas disciplinas nas quais o aluno possui dificuldade. Isso foi muito importante para perceber e explorar possibilidades didáticas e construir uma compreensão da dinâmica de aprendizado do aluno”.
Clark: “A interação está sendo boa até o momento. Avisa os dias de atendimento individualizado com antecedência, informa as mudanças de horário, mantém bom contato com o Professor”.
Miller: “Inicialmente era um desafio para mim enquanto docente e para o aluno, que estava descobrindo um universo novo aqui dentro dessa instituição. Aos poucos passamos por um processo de adequação para desenvolver metodologias que possam contribuir para a formação do aluno”.
Dorothy: “Temos conseguido trabalhar com os recursos disponibilizados pela escola”.
Luna: “Pouco a pouco temos conseguido bons resultados, mas vejo que as contribuições da inclusão são percebidas de formas processual”.
Wilson: “Como a disciplina que trabalho está dentro da sua zona de interesse percebo muitas contribuições oriundas da escola dispor de laboratórios para realizarmos a articulação entre a teoria e a prática”.
Romeu: “São perceptíveis as contribuições que a escola tem possibilitado para Charles, mas vejo esse processo como uma via de mão dupla temos aprendido muito com ele, ao final todos nós estamos ganhando muito”.
Lucy: “A coordenação se organizou desde que foi cogitado o ingresso de um estudante com TEA, iniciamos um processo de capacitação na área que abrangia todo o âmbito institucional e ampliamos nossos horizontes intensificando assim orientações à comunidade escolar sobre a perspectiva de educar”.
Dora: “Como mãe, vejo o quanto a escola vem contribuindo não só no aprendizado do meu filho, ele está amadurecendo também, quando entrou aqui parecia uma criança e hoje me surpreendo com a sua autonomia, as suas falas adolescentes e com as novas amizades”.

Figura 02. Contribuição da escola na inclusão do aluno.

Luna, Wilson e David citam que a aprendizagem deve ocorrer de maneira processual respeitando o tempo do aluno e compreendendo que ambas as partes adquirem ganhos de maneira progressiva com a articulação dos saberes. Para Marchesi & Martín (2013), os avanços e progressos dos alunos devem ser analisados de forma a possibilitar a articulação da prática do saber. Em suma, todas as falas trazem reflexões acerca da necessidade de compreensão de que o ensino de forma colaborativa vai muito além de uma mera parceria na divisão da responsabilidade, planejamentos e avaliação dos procedimentos de ensino, uma vez que o mesmo é capaz de atingir de forma positiva todos os estudantes do ensino regular sem exceções (Ferreira, Mendes, Almeida & Del Prette, 2007).

Outras questões puderam ser analisadas a partir do relato de Dora, a mãe de Charles, que enfatiza todos os ganhos que o filho vem obtendo com a sua escolarização, que vão desde o desenvolvimento das suas potencialidades, habilidades sociais e autonomia que vem sendo significativos no processo de desenvolvimento humano para qualquer indivíduo

principalmente em se tratando da pessoa com deficiência (Aguiar, 2000; Avelar, 2001; Camargo & Bosa, 2012; Diniz, 2010; Alexandre, 2015).

Para Gomes (2010), a escola pode ter inúmeras contribuições na formação e desenvolvimento do sujeito, incentivando a ampliação da sua capacidade de reflexão crítica. Por essa razão, saber como são vistos os aspectos contributivos da escola pelos profissionais que a compõe, tanto relacionados à área docente, quanto às demais áreas que se articulam no planejamento de práticas pedagógicas com o intuito de contemplar grande parte das especificidades e diversidades dentro da sala de aula e fora dela, se faz tão necessário.

4.2 Aspectos positivos da inclusão

Atualmente, diversos estudos têm demonstrado um “novo paradigma” relacionado aos vários aspectos positivos da educação inclusiva a partir da ótica do respeito pela diversidade, sendo uma condição a ser valorizada, pois esta é capaz de atender a diferentes ritmos de aprendizagem e de práticas pedagógicas (Mantoan & Prieto, 2006). Todas essas práticas tem o intuito de que os indivíduos possam se adaptar e relacionar em grupo independentemente de suas capacidades e dificuldades, levando em consideração que o “Ser diferente” é algo inerente a condição humana (Selau, 2007; Carvalho, 2005; Buscaglia, 2006). A seguir, na Figura 03, pode ser observada nas falas da equipe escolar e da mãe do aluno, sobre as perspectivas em relação aos pontos positivos dessa inclusão.

Ariel: “apresenta um grande potencial para os aspectos físicos da Geografia. Além disso, dentro das suas possibilidades, ele está quase sempre aberto à aquisição de conhecimentos”.
David: “Tenho observado um crescente em relação ao desenvolvimento de Charles. Atribuo isso à adaptação do aluno ao trabalho do professor e da equipe de apoio. Penso que o atendimento individual é crucial para o sucesso pedagógico do aluno, porque é o momento em que as suas potencialidades e limitações particulares podem ser melhor exploradas e desenvolvidas”.
Clark: “O aluno evoluiu muito. Criou um bom relacionamento com o Professor e observei que seu rendimento melhora quando trabalha com figuras ilustrativas relacionadas ao conteúdo que está sendo trabalhado. Observo boa memorização para o seu desempenho nesse processo.
Miller: “Tem demonstrado uma maior abertura para a disciplina. Demonstra receptividade à metodologia utilizada pelo professor. Notei uma evolução nas atividades que envolvem o uso da linguagem oral”.
Dorothy: “Super participa, interage, mostra interesse e fica muito animado... é lindo de se ver. Surpreende sempre. Ampliação de vocabulário, domínio de estruturas simples da língua inglesa, relação de alguns conteúdos trabalhados com a realidade dele”.
Luna: “Sua participação é relativa, mas considero positiva, na maior parte do tempo percebo que sua atenção se concentra no que está escrito e não no que é explicado, necessitando algumas vezes a intermediação de sua acompanhante para direcionar sua atenção para exposição docente”.
Wilson: “Ele tem se desenvolvido bastante se comunica melhor, tira dúvidas e tem participado cada vez mais nas aulas”.
Romeu: “Vem se desempenhando bem na socialização com os colegas que pode ser observada em apresentações de seminários. Sendo observado que há colaboração entre os integrantes”.

Lucy: “Percebo vários fatores positivos dentre eles o desenvolvimento de várias potencialidades do aluno relacionadas ou não a sua zona de interesse, a ampliação das suas relações sociais demonstrada pelas amizades que vem construindo no espaço escolar e a satisfação e comprometimento com os seus estudos e que por essa razão não falta em nenhum dia letivo, a não ser aos sábados letivos, pois, este dia para ele é de descanso por isso não vem para escola”.

Dora: “Ele está mais comunicativo se socializa mais, tem amigos e em contrapartida aprende e ensina o convívio com a diferença”.

Figura 03. Aspectos positivos da inclusão.

Nos relatos dos participantes podem ser observadas algumas similaridades em suas falas. Em sua maioria foi relatada a ampliação das potencialidades e habilidades sociais de Charles e a compreensão da importância de se realizar adaptações pedagógicas que estimulem a sua atenção. O fato de Dora trazer em sua fala as mudanças comportamentais do seu filho, que foram confirmadas ao longo das entrevistas pelas falas dos demais profissionais envolvidos nesse processo de inclusão escolar, revela a importância do conhecimento sobre o TEA, pois é a partir desse conhecimento e do estabelecimento do currículo funcional para o aluno que é possível ter vários ganhos relacionados às habilidades sociais e no processo de ensino e aprendizagem (Tardif, 2004; Serra, 2010; Selau, 2007). Para Caiado (2003), a ótica com a qual o docente enxerga o seu aluno pode inibir ou potencializar a sua interação com ele, para isso o professor deve compreender sobre a diversidade humana de modo que consiga articular e planejar a sua atuação de forma pedagógica possibilitando o desenvolvimento de todos.

4.3 Dificuldades na inclusão

Com relação às principais dificuldades apresentadas no decorrer da prática docente (figura 04), observa-se que a insegurança em se elaborar um planejamento que adequa a atuação pedagógica do professor em sala comum com as especificidades do aluno e a forma de lidar com as características e peculiaridades do mesmo, ainda representam grandes dificuldades de acordo com os relatos de Ariel, David, Dorothy e Wilson.

De uma maneira geral, os relatos apresentados na figura 04, em sua maioria, apontam algumas dificuldades que surgiram durante o processo de inclusão escolar, pois, para grande parte dos docentes todas as características e especificidades apresentadas representavam algo desafiador para implementação de um planejamento e de uma prática pedagógica que contemplasse as necessidades específicas de Charles. No entanto, com o passar do tempo é possível perceber, através dos relatos e observações, que eles encontraram meios para superá-las ou lidar com elas, através da articulação dos saberes, criação de vínculo com o aluno e o respeito as peculiaridades apresentadas por ele, como por exemplo a agitação em sala de aula, que ocorre quando o ambiente de alguma forma é alterado por alguma condição necessária para exposição de um conteúdo e, assim sendo, faz com que o aluno necessite fazer o reconhecimento dos novos objetos dispostos nesse

espaço, o que demanda tempo.

Da mesma forma, Machado & Almeida (2010) enfatizam a importância de criar opções para o aprendizado dos alunos em salas regulares, articulando os saberes docentes em diversos eixos, conforme o apresentado nas falas de Clark e Miller. No entanto, o professor Romeu complementa enfatizando a necessidade da realização de atividades em casa, porém, para o aluno, ter atividades escolares em casa não era algo habitual, levando em conta que a carga horária de seus estudos o deixava praticamente em período integral na escola devido aos atendimentos individualizados disponibilizados pelos professores em turno oposto e idas a terapias durante a semana. Tudo isso causava um grande impacto físico e cansaço a Charles que por muitas vezes chegava em sala de aula muito sonolento e acabava em algumas vezes dormindo profundamente. O estresse causado aos adolescentes pelo excesso de atividades tem sido bastante estudado, pois a falta de tempo para descanso ou para realização de atividades sociais tem contribuído para um processo de adoecimento (Calais; Andrade & Lipp, 2003; Bluth & Blanton, 2014).

O estado de visível cansaço também acontecia com alguns outros colegas de turma, pois há uma sobrecarga de aulas e atividades para todos os estudantes com a finalidade de prepará-los para a aprovação nos cursos de ensino superior. Tal sobrecarga subestima a importância do tempo de descanso e de liberdade no contraturno para organização de uma forma própria de estudo, sendo que a realização de tarefas extra-classe no noturno é desgastante para todos os estudantes e não apenas para o Charles. Essa é uma crítica que precisa ser feita a todas as escolas de ensino médio na atualidade. Uma vez que essa rotina deveria ser integrada ao cotidiano de Charles, foram criadas a agenda de atividades e um quadro de rotina para que esse aluno compreendesse previamente as atividades que seriam realizadas, de forma semelhante ao que é sugerido no trabalho de Gonçalves & Furtado (2015).

Na Figura 04 a seguir são descritas as principais dificuldades apresentadas pelos professores no decorrer da prática docente.

Ariel: “Ainda existem algumas dificuldades a serem superadas porque o aluno apresenta algumas limitações próprias da sua condição de autista (alterações de humor, inquietações, etc.) e isso ainda me inquieta e me faz buscar um ambiente mais confortável para ele dentro da sala de aula”.

David: “Ele participa de forma regular, não muito diferente dos outros alunos. Não faz perguntas e não comenta os assuntos. Vez ou outra, quando algo lhe chama atenção ele destaca aquele ponto específico, como se reforçasse a ideia apresentada”.

Clark: “Até o presente momento o aluno cresceu bastante e essa evolução deve progredir com o decorrer do tempo, para darmos um pouco de independência para ele em alguns aspectos com o seu amadurecimento. Como dificuldades principais se tem a interação com os alunos que normalmente não é 100% e no estabelecimento de vínculo entre professor e aluno pois, isso favoreceria o aprendizado”.

Miller: “Observei que as aulas expositivas muitas vezes são cansativas para ele, sendo essa uma das dificuldades a serem superadas em minha prática pedagógica, por isso tenho planejado aulas que contemplem a sua zona de interesse (com charges, imagens e filmes) e isso tem funcionado”.

Dorothy: “As dificuldades apresentadas a princípio foram só relacionadas as especificidades de cores (verde, amarelo e vermelho) e sons que para ele eram aversivos por isso passei tomar cuidado com essas cores em slides e ficar atenta a sonoplastia de filmes que seriam apresentados em sala de aula, no mais o processo decorre sem maiores dificuldades, mas repletos de adaptações que contemplem o aluno”.
Luna: “Melhoria nos conceitos aritméticos, melhor compreensão espacial”.
Wilson: “Em minhas aulas principalmente nas práticas a principal dificuldade apresentada é a inquietação dele que a princípio necessita observar todo o local e os equipamentos para só depois de alguns minutos se sentar e focar nas orientações para a atividade a ser realizada, eu tive dificuldades em compreender esse processo logo no início”.
Romeu: “A maior dificuldade apresentada está relacionada ao estudo e as atividades em casa”.
Lucy: “Entre as maiores dificuldades enfrentadas na inclusão estavam a resistência inicial por parte de alguns professores que não acreditavam no processo, a falta de compreensão da comunidade acadêmica em relação as características do discente com TEA e a falta do profissional de apoio escolar.
Dora: “Eu achava a escola muito grande e tinha medo que ele se perdesse, tive dificuldades também de acompanhar e o auxiliar nas atividades, mas aos poucos tudo foi se organizando com os atendimentos individualizado com os professores e com a criação da agenda de atividades.

Figura 04. Dificuldades na inclusão.

Vale ressaltar ainda, na figura 04, as dificuldades apontadas por Lucy em quebrar barreiras e paradigmas do TEA como enfermidade, desmistificando assim os estereótipos de que haveria chances apenas de uma inclusão para socialização de Charles. Ela relata também as dificuldades referentes à contratação de um profissional de apoio escolar para auxiliar o aluno e os professores em contexto escolar na mediação de suas relações sociais e articulação perante a equipe pedagógica sobre as necessidades evidenciadas pelo aluno durante o processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2015).

De maneira geral, a equipe escolar fala sobre as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão e dos estímulos e práticas pedagógicas necessárias no desenvolvimento do estudante. Nesse semestre o estudante frequentou os atendimentos educacionais individualizados, em turno oposto, acompanhado pela profissional de apoio escolar em todas as atividades inerentes ao contexto escolar (aulas, palestras, cursos, cinema, passeios e etc.). Dessa forma, o aluno teve acesso a todas as atividades realizadas por sua turma, sendo diferenciada apenas a forma de conduzi-las e articulá-las, reduzindo assim a existência de elementos surpresa que são muito angustiantes para o indivíduo com TEA (Carvalho, 2005; Mantoan & Prieto, 2006).

Com relação às questões voltadas aos conteúdos pedagógicos, estes ainda precisam ser revistos em alguns pontos de acordo com as observações e entrevistas, pois, em alguns momentos, na tentativa de adaptar a rotina, foram tomadas decisões que tornaram o processo desconfortável, como o evento citado por Dorothy na figura 04.

De acordo com os estudos de Gomes e Mendes (2010), ainda existem muitos alunos com autismo que, mesmo estando matriculados em escolas regulares, não têm

acesso ao conhecimento científico de qualidade, pois o seu acesso a ele é muitas vezes negligenciado, sendo essa ainda uma barreira a ser quebrada, pois limitar o objetivo do aluno na escola à interação e socialização não é inclusão, dessa forma, desmistificar esses conceitos e atuações se faz necessário e urgente.

4.4 Adaptação pedagógica e curricular

A realização de adaptação curricular é um dos agentes fundamentais para que o processo de inclusão escolar possa ocorrer de forma efetiva (Thiollent, 2000; Mantoan, 2006), pois as suas medidas e planejamentos norteadores irão interferir diretamente no interesse e dedicação do estudante em aprender ao passo que também irá assegurar a sua permanência na instituição, segundo o que é relatado na figura 05 a seguir.

<p>Ariel: “Adaptei principalmente as avaliações que não deixam de conter o conteúdo trabalhado mas precisa ser adequada (menos questões e textos, e mais possibilidade de expressar as respostas em forma de desenho)”.</p>
<p>David: “A acompanhante do aluno realiza uma tarefa importante, organizando as atividades dele e dando um retorno ao professor sobre os estados emocionais do aluno, bem como sugerindo as atividades que são adequadas ou aquelas que oferecem obstáculos para o desenvolvimento do aluno”.</p>
<p>Clark: “Na minha disciplina não precisou de muita adequação. As minhas aulas expositivas escrevo de forma legível para o aluno entender o que está escrito no quadro. E por sinal, o aluno é muito rápido para escrever e não fica perguntando quais palavras estão escritas na lousa. As mesmas cores dos pincéis que uso no quadro ele escreve no caderno. Observo que o aluno rende mais com uma pessoa o acompanhando, pois o orienta. Nas aulas práticas ele atua sem nenhum problema. Manuseia o microscópio, desenha as imagens que observa e não apresenta nenhum problema”.</p>
<p>Miller: “Adaptei as aulas inserindo mais imagens e exemplos voltados a suas preferências e zona de interesse”.</p>
<p>Dorothy: “Busquei levar material áudio visual que atraísse mais o interesse dele”.</p>
<p>Luna: “A única adequação possível por mim desde início das aulas, foi tentar desenvolver a parceria com a monitora de matemática visando expor de forma mais específica e personalizada, o processo de retomada de conceitos matemáticos que o aluno não dispunha quando deu início suas aulas, isso incluiu escolha de conteúdos e adequação de avaliações, mas acho ainda um caminho longo para ser percorrido”.</p>
<p>Wilson: “Até então as únicas adaptações que realizei foram nos instrumentos avaliativos, pois as aulas ele consegue acompanhar tranquilamente da forma que apresento”.</p>
<p>Romeu: “Para realizar as adaptações são utilizadas nas aulas exemplos com assuntos de seu interesse”.</p>
<p>Lucy: “A adaptação curricular, mantendo a integridade do conteúdo repassado e a forma padrão de avaliação curricular, sendo manipulando diferentes recursos na aprendizagem, implementação de intervenções e estratégias de ensino. Curso de Extensão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, orientações aos professores e coordenação do curso antes do início do ano letivo e trabalho de sensibilização com a turma que o estudante foi inserido.</p>
<p>Dora: “As adaptações realizadas favoreceram a permanência de Charles na escola, no ano passado ele estava muito cansado por conta da quantidade de disciplinas e atividades. Esse ano está mais tranquilo pois, foi realizada a flexibilização curricular e ele só faz metade das disciplinas. Isso o deixará mais tempo no curso, mas tenho certeza de que sairá mais preparado e pode realizar as suas atividades com mais calma”.</p>

Figura 05. Adaptação pedagógica e curricular.

Diante das necessidades escolares emergentes é que foi criado o Plano Educacional Individualizado - PEI, para Charles. Este plano educacional ainda não é amplamente utilizado a nível nacional, no entanto vem apresentado bons resultados nos países nos quais é utilizado por possibilitar a organização pedagógica baseada nas necessidades e especificidades do aluno no seu desenvolvimento escolar (Pereira,2014).

De acordo com o que se pode observar na figura 04, nas falas de Dora, as adaptações curriculares foram importantíssimas para o desenvolvimento de Charles e, desta forma, a troca de experiências entre os profissionais envolvidos também se faz importante e necessário. Por essa razão o Plano Educacional Individualizado - PEI de Charles é tão importante nesse processo, pois nele são descritas várias atividades relacionadas as habilidades acadêmicas e de vida diária, as potencialidades do aluno e as principais metas a serem alcançadas, daí a necessidade de uma metodologia e recursos didáticos adequados e a importância do trabalho realizado pelo setor responsável pela inclusão escolar descrita por Lucy.

4.5 Inclusão do aluno em sala de aula

A inclusão escolar em sala de aula só acontece quando todos os agentes estão envolvidos e comprometidos com o processo, conforme pode ser observado na figura 06 a seguir.

Ariel: “Ele já está bem ambientado com a turma, já tem alguns amigos e isso pode ser observado ao ver que seus colegas sempre se preocupam em colocá-lo num grupo, já aconteceu dele estar em dois grupos ao mesmo tempo e querer apresentar os dois trabalhos para não abandonar sua equipe, como ele mesmo fala”.
David: “Charles é muito regular para realizar as atividades propostas. Nos trabalhos escritos, ele expressa-se em forma de relatórios, descrevendo tanto os elementos estudados por ele quanto as suas lembranças de eventos, trechos de filmes e pesquisas realizadas individualmente, montando um panorama de tudo aquilo que ele se apropriou em relação aos temas trabalhados”.
Clark: “A inclusão acontece tanto em sala de aula, como nos demais espaços escolares, é possível perceber que Charles está bem adaptado na escola”.
Miller: “O aluno e seus colegas já estão bem adaptados às peculiaridades da turma e a rotina escolar”.
Dorothy: “Charles é muito querido e todos se adaptaram e se organizaram para lhe possibilitar um ambiente agradável de estudo, seus colegas procuram não fazer muito barulho durante as aulas para não o incomodar e respeitam o local onde ele costumeiramente se senta para assistir as aulas”.
Luna: “Observo suas interações em sala de aula e percebo que já está bem ambientado e relacionado com seus colegas”.
Wilson: “Charles está tão adaptado quanto os demais alunos acredito que isso pode ser evidenciado pela frequência escolar dele, ele é o aluno mais assíduo que eu já tive”.
Romeu: “Tenho observado uma boa interação entre ele e a turma e vice e versa e isso favorece a inclusão escolar”.

Lucy: “apresenta boa relação com os demais colegas, no entanto a princípio ocorria um certo ciúme pelo fato dele receber atendimento individualizado com o professor em turno oposto e ter as suas atividades cotidianas e avaliativas adaptadas e ter um tempo a mais para realizar as avaliações. No entanto, com o passar do tempo e com as intervenções realizadas com a turma e das mediações da profissional de apoio eles compreenderam a necessidade desse processo para o aluno e por vezes até auxiliam o professor na construção de exemplos e esquemas em sala de aula pois, conhecem melhor o seu colega e as suas especificidades. O medo pelo desconhecido representado pelas estereotípias e ecolalias foi deixado de lado pois, eles mesmos compreendem que cada um tem um jeito diferente de se comportar e sempre relatam que gostariam de ser desinibido e sinceros assim como o colega”.

Dora: “Observo esse processo através da aprendizagem, amizades e comportamento”.

Figura 06. Inclusão do aluno em sala de aula.

São várias as reflexões e problematizações acerca da inclusão do aluno com deficiência, que em sua maioria são questionadas devido a falta de formação dos professores, o que vem a dificultar a inclusão dos mesmos, em especial, quando se trata de autismo (Shiroma; Evangelista, 2003). As falas dos professores de Charles demonstram que existe diálogo entre os professores e o auxílio pedagógico, de modo a se buscar a potencialização dos saberes.

Na maioria dos casos, no processo de inclusão é esperado que o professor reaja com pro-atividade diante dos desafios da educação inclusiva, objetivando encontrar soluções para realmente incluir os estudantes. Entretanto, as ações a serem tomadas pelos educadores devem ir muito além e necessitam de contrapartidas do poder público através do oferecimento de cursos e formação que atendam às necessidades e a disponibilidade de tempo para o planejamento em conjunto. Diante desse contexto o Estado tem apresentado avanços, contribuindo na inclusão escolar dos alunos com autismo ao observar a presença de profissionais de apoio escolar em sala de aula, fato este que já representa um ganho para ambas as partes, tanto para o professor, quanto para os alunos, aprendendo a lidar com as especificidades do estudante.

4.6 Participação familiar no processo de inclusão

O envolvimento da família no processo de inclusão é crucial, pois os indivíduos com autismo se deparam com algumas dificuldades em realizar atividades consideradas comuns aos neurotípicos e, por essa razão, em sua maioria, necessitam do apoio de pessoas com quem já tenham construído vínculo de modo a mediar esse processo de aquisição de novos aprendizados em contexto escolar. Dessa forma, para se adaptar às limitações e necessidades específicas do indivíduo com autismo, a família necessita de constantes mudanças na sua rotina diária e de empenho para trabalhar, em conjunto com a escola as limitações e potencialidades do sujeito (Fávero & Santos, 2005; Schmidt, Dell’Aglío, & Bosa, 2007), conforme está descrito nas falas da figura 07.

Ariel: “[...] acredito que exista participação familiar, pois ele realiza as atividades para casa, porém, as vezes falta alguma parte da atividade, principalmente quando é um pouco mais longa”.
David: “[...] percebo que a família participa, pois, a mãe de Charles sempre está presente nas reuniões de final de unidade e busca informações sobre o seu filho em sala de aula”.
Clark: “[...] toda vez que encontro a mãe dele, ela me pergunta como está ele em sala de aula e observo através dos trabalhos e relatórios que ela deve ajudá-lo a se organizar no tempo para realizar as atividades [...]”.
Miller: “[...] ainda existem algumas lacunas na participação familiar pois muitas vezes as atividades e trabalhos para casa não são realizados mesmo estes estando devidamente descritos pelo próprio aluno na agenda, percebo que ele tem dificuldade em gerir o tempo de lazer e das atividades escolares como a maioria dos adolescentes, então esse acompanhamento das atividades por parte da família ao meu ver é crucial para o processo [...]”.
Dorothy: “Até então não percebi nenhuma lacuna familiar nesse processo de inclusão, a mãe demonstra estar interessada no processo escolar de Charles [...]”.
Luna: “[...] percebo a necessidade de um maior <i>feedback</i> da família e maior integração entre os agentes do processo educativo [...]”.
Wilson: “[...] até então não tenho do que falar sobre o auxílio e orientação familiar relacionada ao processo escolar do aluno pois, a maioria das nossas atividades são realizadas por ele em sala de aula com muito empenho do aluno[...].”
Romeu: “[...] como a minha disciplina é muito técnica compreendo que a família não tem como auxiliar na realização de atividades ou no estudo para avaliações [...], mas uma maior supervisão dela para com o aluno na execução de suas atividades é sempre válida”.
Lucy: “Sempre que se percebe alteração no comportamento do discente no intuito de entender se houve alguma mudança na rotina e/ou medicação; após conselhos diagnósticos no final da unidade, na tomada de decisões, em geral objetivando a permanência e conclusão com êxito do estudante. A família é acessível, porém em alguns momentos percebe-se que ela omite algumas informações de fundamental importância no acompanhamento ao discente”.
Dora: “Aberta a novas alternativas para o desenvolvimento didático, integração social e independência”.

Figura 07. Participação familiar no processo de inclusão.

É possível observar nos relatos dos professores que não há um consenso entre eles sobre a participação da família de Charles em suas atividades escolares, pois enquanto alguns a acham muito participativa, outros acreditam que esta participação poderia melhorar, dentre eles, Miller, Luna e Romeu, que argumentam sobre a necessidade de uma maior supervisão familiar nesse aspecto. Para Cunha (2012), o educador deve ser bem preparado profissionalmente de forma a ser capaz de avaliar a atuação do aluno e de sua família de modo a intervir como mediador quando os resultados esperados em ambiente familiar ou na escola não são alcançados.

Ao analisar as diferentes formas e concepções sobre o papel da família na ótica dos professores, podemos observar que, de certa forma, a mãe interage de forma diferente com cada professor e isso se justificaria com as dificuldades que a mesma tem para auxiliar e orientar o filho nas atividades para casa de algumas disciplinas como a matemática e as específicas do curso técnico profissionalizante cursado por Charles. No entanto, vale ressaltar que, de acordo Pimentel & Fernandes (2014), a escola na maioria das vezes

também não possui uma base, nem professores especializados capazes de acolher as necessidades emergentes do aluno e da família e por isso essa relação fica dificultada.

Nem sempre a família tem o nível de escolaridade ou conhecimento suficiente para auxiliar o aluno em casa ou tem uma rede de apoio social mais ampla e condições financeiras de arcar com uma aula de reforço e muitas vezes também não conta com ajuda de outros familiares para compartilhar essas obrigações do cotidiano. O problema é que esses fatores quando não bem esclarecidos acabam desgastando a relação entre a escola e a família que pode ser vista como a desinteressada ou displicente com o aluno (Cunha, 2012).

É possível observar na literatura diversos trabalhos que problematizam a relação entre a escola e a família, que se torna mais dificultada quando se trata de assuntos referentes à inclusão de alunos com deficiência (Marchesi & Martín, 2003; Mantoan & Prieto, 2006; Nunes, 2012; Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014; Menezes & Amorim, 2015). Por essa razão, cabe salientar que para que se obter êxito no processo de ensino e aprendizagem, pautado numa inclusão social, se faz necessário fazer o uso de instrumentos pedagógicos da escola de forma que também a família seja inserida possibilitando a continuidade desse processo em casa. A partir disso, emerge a necessidade da inserção familiar com o objetivo de fortalecer as ações inclusivas para que falas como a de Lucy possam ser modificadas.

A família deverá estar mais presente nesse processo sem, contudo, sentir-se cobrada, assim como também não o deturpando, terceirizando somente a escola e se eximindo de participar, pois, para que a escola consiga desempenhar um bom trabalho, se faz necessário que a família tenha também espaços para atenção e atuação em meio escolar (Cunha, 2012).

5 | DISCUSSÕES

5.1 Características dos participantes da pesquisa

Durante o período em que a pesquisa foi realizada, o aluno aqui chamado de “Charles” só frequentava a escola e o atendimento semanal de psicologia não realizando nenhum outro tipo de atividade ficando mais restrito ao espaço familiar. Este aluno frequenta a escola desde 2017 e antes de ingressar nessa instituição através de processo seletivo, frequentava uma escola de nível médio da Rede Estadual de Ensino.

Ao se matricular na instituição pesquisada a equipe pedagógica iniciou a capacitação dos professores e equipe técnica por meio de cursos, palestras e formação continuada no intuito de atender as demandas desse aluno. No entanto, de acordo com informações coletadas em entrevista, a profissional “Lucy” relatou que pouquíssimos profissionais frequentaram essas capacitações e a princípio se mostraram resistentes a esse processo de inclusão, sendo relatado por alguns deles que o aluno naquele espaço teria oportunidade apenas de ser socializado, mas que seria difícil ensiná-lo. Ainda de acordo com “Lucy”

discursos como o desse professor era minoria, mas acabava interferindo e desanimando os demais professores.

De acordo com Mazota (1993), o processo de inclusão escolar requer empenho e dedicação por parte de todos, mas principalmente pelos docentes, pois eles contribuem diretamente através da reflexão sobre a sua formação compreendendo a diferença entre educar ou preparar seus alunos, para isso o professor deve ser educado durante a sua formação e não apenas preparado somente através do aprendizado de técnicas, pois assim poderá atuar diante da diversidade de situações em sala de aula, tendo conhecimento suficiente para resolver os problemas e eliminar as barreiras existentes. Para Freitas (2006), o docente para atender as necessidades específicas de seus alunos sob a ótica da educação inclusiva, deve estar aberto a reformular e reestruturar suas práticas pedagógicas para que a inclusão escolar realmente aconteça. Para isso a atuação do professor deve ser voltada para acolher a todos, sem preconceitos, reconhecendo o desenvolvimento dos seus alunos (Mantoan, 2006).

Para “Lucy” o processo de inclusão escolar deste aluno foi complexo a princípio por conta de várias questões, dentre elas a desmistificação do autismo e as suas peculiaridades de acordo como observado em seu relato: “os colegas de Charles se sentiam desconfortáveis em sala de aula com as estereotípias e ecolalias dele, já os professores se preocupavam em conseguir fazer com que o aluno se interessasse na aula”. Para isso a formação de professores deve ser pautada na cooperação, para autonomia intelectual e social de seus alunos, garantindo a todos o seu desenvolvimento e a compreensão de conviver com as diferenças (Mantoan, 2001; Tardif, 2004; Diniz, 2010).

Com relação a instituição e a inclusão de Charles nesse espaço, pode ser evidenciado durante todo o período de observação e coleta de dados que a maioria dos colaboradores da escola (docentes de outras turmas, técnicos administrativos, porteiros, serviços gerais e cantineiras) se relacionavam com o estudante e buscavam auxiliar em sua inclusão sempre respeitando as suas particularidades e buscando junto a profissional de apoio e ao setor responsável, esclarecimento sobre as peculiaridades do aluno, com o intuito de tornar o espaço escolar mais confortável para ele. De acordo com Carvalho (2005) a preocupação em atender as necessidades de todos os alunos, principalmente no contexto inclusivo, observando suas características e necessidades enquanto indivíduos em processo de crescimento e desenvolvimento deve ser sempre objetivada não a restringindo apenas aos professores mas a todos que vivenciam de alguma forma o processo de ensino-aprendizagem e convívio social dos alunos respeitando as suas diferenças individuais (Sekkel, 2003; Mantoan, 2006).

A maioria dos participantes desta pesquisa tinha formação em nível superior e atuavam com Charles cotidianamente. No entanto estes a princípio possuíam dificuldade em lidar com o estudante e relatavam a dificuldade em compreender as especificidades do aluno se sentindo despreparados para auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem

que para Tardif, (2004) se faz necessário que os professores sejam respeitados numa política de trabalho que os reconheça como agentes sociais ao passo que os mesmos devem ser capacitados e qualificados para sua atuação.

Mesmo diante desse “desafio” como a maioria relatou durante as entrevistas, os docentes acreditam no potencial de aprendizagem do estudante, entre estes o professor Miller, relata: “Percebo que ele é muito inteligente, mas ainda não sei como despertá-lo para as minhas aulas”. É possível observar na literatura que muitos dos estudantes com autismo que frequentam instituições de ensino são por muitas vezes privados dos conhecimentos científicos disponibilizados na escola por dificuldades pedagógicas apresentadas pelos professores na adaptação das aulas e instrumentos avaliativos pois estes requerem métodos e técnicas diferenciadas das que são usadas com o coletivo, por isso a necessidade da participação ativa ao nível da captação de informação e conhecimento acerca do parâmetro funcional promovendo assim o desenvolvimento das suas potencialidades (Thiolent, 2000; Mantoan, 2006; Gomes e Mendes, 2010).

Em sua maioria todos os profissionais envolvidos acreditavam na inclusão escolar e se esforçavam para torna-la possível naquele espaço. Entre os profissionais todos conheciam conceitualmente a respeito do autismo, no entanto era unanimidade dizerem que na prática é diferente do que se lê a respeito, mas reconheciam que se trata de um transtorno, como o descrito nas principais literaturas (Cunha, 2008; Schwartzman, 2011; Nunes, 2012; Brasil, 2012; APA, 2014).

5.2 Registro contínuo cursivo do indivíduo

Conforme descrito na metodologia da pesquisa, foi empregada a técnica do registro contínuo cursivo do indivíduo, com o intuito de relatar os comportamentos e interações presenciadas por um período de, em média, cinco horas diárias (Fagundes, 1982). Para isso, os eventos antecedentes e consequentes foram também registrados respeitando a sequência na qual os fatos ocorriam (Moreira & Medeiros, 2007). Esse tipo de registro é crucial para o controle de questões e situações que podem ser aversivas ao aluno e que, em sua maioria, interferem diretamente no seu processo de ensino e aprendizagem e na sua habituação e acomodação às mais diversas situações que ocorrem em ambiente escolar (Bardin, 2008; Moreira & Medeiros, 2007). A realização desses registros de forma diária possibilitou também uma reflexão e análise sobre as expressões comportamentais do aluno e de seu entorno nos diferentes espaços e atuações dentro do contexto escolar.

A partir dos dados coletados na Ficha de Registro Contínuo Cursivo (Anexo 01), foi realizado o levantamento da disposição do sujeito no ambiente físico da instituição ao longo dos meses de estudo, conforme pode ser visualizado na figura 08 a seguir. O objetivo desse registro, relacionado ao espaço que o aluno mais ocupava diariamente e os eventos que mais ocorriam neles, era o de catalogar informações referentes a suas interações e seus comportamentos emitidos nesse espaço, ao mesmo tempo que também eram observadas

as interações do aluno com os demais colaboradores e estudantes de outros cursos dessa instituição.

As figuras 08 e 09 a seguir, mostram a frequência diária de visitas do aluno em determinado ambiente ao longo dos meses analisados, onde 0% (zero por cento) significa que o aluno não frequentou determinado ambiente em nenhum dia do mês analisado, enquanto 100% (cem por cento), significa que o aluno frequentou determinado ambiente todos os dias do mês analisado.

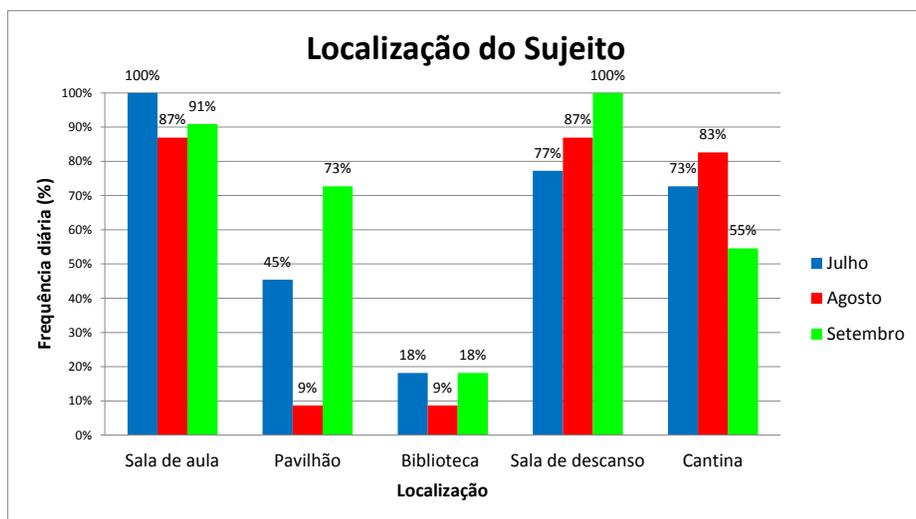


Figura 08. Localização do sujeito no ambiente escolar – separada por meses.

A figura 08 nos revela que, para todos os três meses analisados (julho, agosto e setembro), o aluno com TEA apresentou, conforme era esperado, maior frequência diária no ambiente da sala de aula, embora pode se observar que tal frequência variou ao longo dos meses em função de vários eventos comportamentais como: cansaço, sono, agitação (em função do excesso de estímulos em sala de aula nos dias de apresentação de trabalhos com cenários), troca de professores ou, simplesmente, da tentativa de realizar algum tipo de dinâmica ou aula diferenciada sem que ele fosse preparado para tal mudança de rotina.

O segundo ambiente mais visitado pelo aluno foi a sala de descanso, uma vez que nesse espaço ele encontra um ambiente silencioso, com iluminação adequada e com acesso à internet. Ambiente este que o possibilita assistir vídeos e fazer pesquisas relacionadas a sua zona de interesse (corridas automobilísticas e de acrobacias de aeronaves), sendo também o local onde realiza a pesquisa de novas terminologias e palavras que ele aprende com os professores e demais colegas. Além disso, nessa sala são realizadas outras atividades, como leituras de livros, atividades escolares e estudo

dirigido, sempre respeitando os intervalos de tempo livre cruciais para o rendimento do aluno, não o sobrecarregando com excesso de atividades.

A cantina foi o terceiro ambiente mais visitado. Para o aluno é muito prazeroso o momento do lanche em relação as curtas conversas na fila com os demais estudantes, bem como, com as profissionais na cantina enquanto espera a merenda escolar. Todos os dias em que estava na escola o aluno lanchava, no entanto, a sua presença na cantina dependia sempre de como estava o entorno. Em dias com apresentações musicais de voz e violão ou exposição de quadros na hora do intervalo, o que fazia com que o espaço ficasse bastante aglomerado, o aluno se recusava a ir pegar o lanche, fato este que pode ser considerado um ganho, já que no início das observações ele ia para este espaço e, não conseguindo suportar o excesso de estímulos, se desorganizava e entrava em crise com comportamentos autolesivos. A sua compreensão do que é aversivo a ele próprio tem sido observada através das suas percepções e ações que denotam o seu comportamento mais assertivo em relação as suas ações diante de contextos que lhe incomodam.

No que tange às visitas ao pavilhão (corredores das salas de aula), quarto local mais visitado, a mesma variou bastante ao longo dos meses em função de que a mesma foi trocada pela maior presença na sala de descanso pois, após a entrada de novos alunos na escola, em função do calendário acadêmico ser diferenciado, Charles não sentia familiaridade com os novos colegas e relatava: *“Depois vamos conhecer esse pessoal [...], mas eles são muito barulhentos [...], ahhh vamos para outro lugar, vem!”*. Por último, a biblioteca foi o ambiente menos visitado. Isso era esperado uma vez que este espaço é bastante iluminado (o excesso de luminosidade incomoda o aluno) e o silêncio de todos que ali estudam, era por vezes quebrado pelas ecolalias de Charles, fazendo com que a maioria, por desconhecimento, olhasse de modo assustado para ele lhe deixando constrangido. Por ser um espaço aberto ao público em geral, a solução encontrada foi a de que Charles utilizasse esse espaço para pegar os livros a serem lidos no local que ele preferisse ou utilizando as cabines de estudo individual.

Na figura 09 a seguir é apresentada a frequência de visitas do aluno considerando a média de todo o período observado. Conforme discutido anteriormente, o aluno teve uma maior frequência em sala de aula (93%), demonstrando, em sequência, preferir frequentar os ambientes sala de descanso (86%), cantina (73%), pavilhão (36%) e, por último, a biblioteca (14%) pelos motivos mencionados anteriormente.

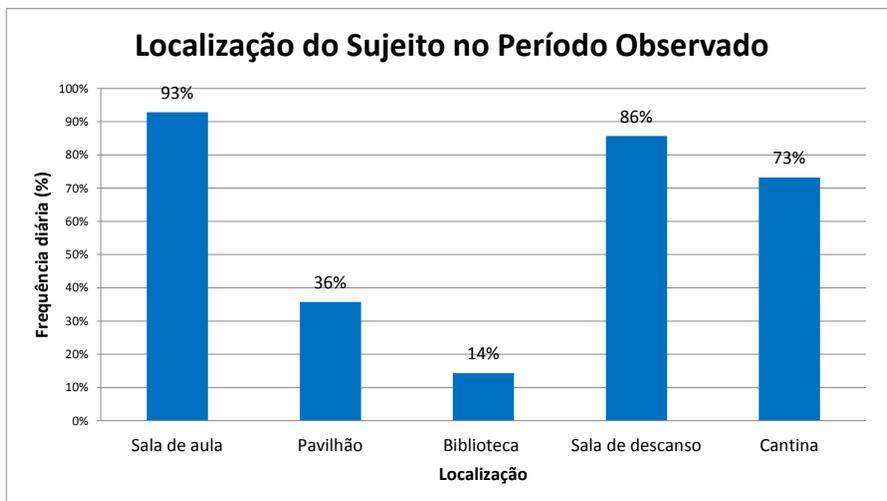


Figura 09. Localização do sujeito no ambiente escolar – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

Alguns autores discutem sobre os déficits nas atividades motoras dos indivíduos com autismo e o fato de que estes podem ocasionar déficits na habilidade social e de comunicação (Lloyd; MacDonald & Lord 2013; Macedo et. al, 2016; Carreiro et. al. 2014; Menezes & Amorim, 2015). Dessa forma, para Klin (2006) e Facion (2002), os indivíduos diagnosticados com TEA apresentam, em sua maioria, dificuldade em se relacionar com outras pessoas, principalmente com relação às expressões de personalidade e no estabelecimento de um diálogo que requer bastante articulação de palavras, além de questões relacionadas ao comportamento hiperativo e ao apego a rotina e objetos.

Com relação aos comportamentos motores emitidos por Charles durante o período observado, na figura 10 nota-se que os comportamentos mais observados foram os de girar objetos (25%), bater os pés (19,64%), girar o corpo (14,29%) (que ele emitia em momentos de tranquilidade, quando parecia se sentir entediado). Comportamentos concomitantes como girar o corpo e bater as mãos (8,93%), se jogar no chão e dar tapas no rosto (8,93%) e o de bater as mãos (8,93%) estavam associados a momentos nos quais Charles demonstrava cansaço, fadiga e *stress*. Já os comportamentos relacionados a se jogar no chão (3,57%), dar tapas no rosto foi observado em momentos que o mesmo sentia sono. Entretanto, mesmo que em menor proporção, o comportamento autolesivo de se morder (1,79%) causou bastante preocupação a equipe em mediar essa situação causada pela queda de energia que o deixou sem internet e ar condicionado. O aluno possui dificuldade em lidar com frustrações mas, no entanto, até então nunca havia se ferido diante dessas. O percentual correspondente a categoria sem anotações (5,36%) corresponde aos dias nos quais não foram emitidos nenhum dos comportamentos listados na categorização dos dados.

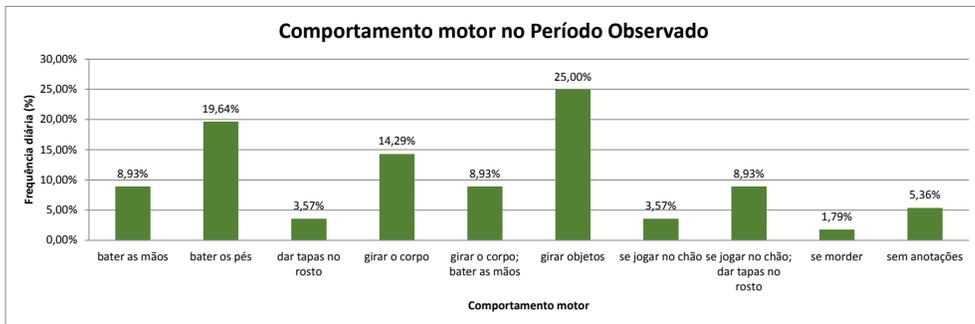


Figura 10. Comportamento motor – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

A maioria das pesquisas realizadas com expressões faciais de pessoas com autismo está relacionada à dificuldade das mesmas compreenderem as emoções demonstradas facialmente pelos outros. As pesquisas existentes tendem a ser realizadas em ambiente controlado (laboratórios), dado o fato de ser muito difícil fazer este tipo de observação em ambiente natural. No entanto, com relação às expressões faciais em pessoas com autismo, existem poucas pesquisas que abordam esta temática, principalmente na adolescência. Na figura 11, pode se observar que a expressão mais utilizada foi a de fechar os olhos (10,71%), comportamento similar ao que é apresentado por pessoas com surdez quando não querem se comunicar. Outra expressão facial demonstrada foi a de franzir a testa, o que ocorria em momentos da junção de estereotípias e ecolalias relacionado a seu personagem favorito “As Tartarugas Ninjas”. Com relação a categoria sem anotação (82,14%), esta é referente aos momentos de observação em que Charles não esboçou nenhum tipo de expressão.

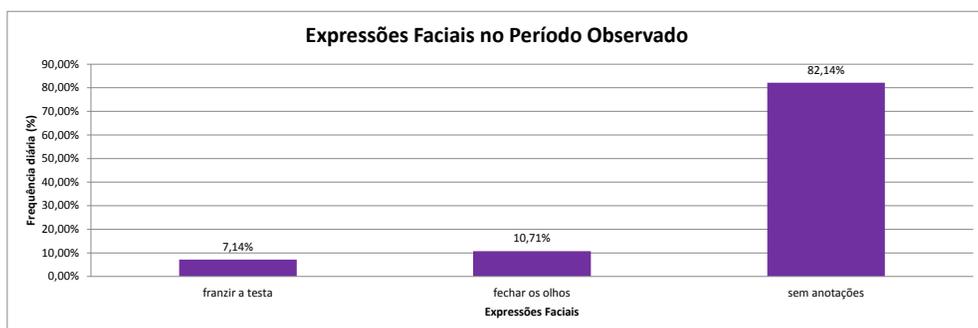


Figura 11. Expressões faciais – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

A conduta do autismo se caracteriza principalmente pela incapacidade de estabelecer um sistema adequado de comunicação com o meio social. Essa dificuldade de comunicação se deve ao atraso na aquisição da linguagem, ao uso estereotipado e

repetitivo da fala e à falta de reciprocidade social e emocional que o autista apresenta em suas relações (Marcelli, 1998; Bosa, 2001; Facion et al., 2002). No caso de Charles não é diferente, durante o período de observação foi possível perceber que seus comportamentos vocais causam estranheza nos demais e o compromete na iniciação de diálogos conforme pode ser observado na figura 12. Comportamentos como cantar (28,57%), dar gargalhadas (21,43%), emitir sons onomatopaicos (14,29%), propor o início de diálogo (8,93%) e murmurar (7,14%), foram também observados no período que 19,64% correspondeu ao tempo sem anotações ou sem registros vocais.

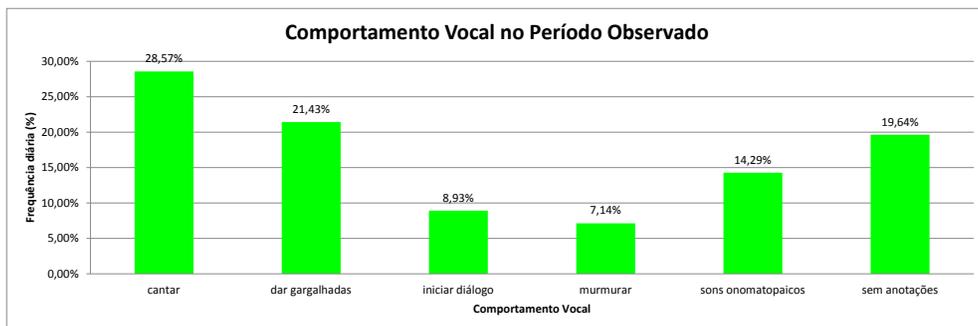


Figura 12. Comportamento vocal – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

Dentro do Transtorno do Espectro Autista, a observação com relação aos eventos ambientais físicos é de suma importância, pois auxilia na compreensão de alguma possível reação que venha a surgir por conta de uma mudança ou quebra de rotina por exemplo. Conforme a figura 13, podemos observar que Charles passou por alguns eventos que não faziam parte da sua rotina, entre eles, as sucessivas trocas de sala de aula (16,07%) ocasionadas por defeito no ar condicionado, que angustiava o aluno na procura por uma sala e depois na busca por um lugar para se sentar pois, como as salas têm disposições diferentes de *layout*, o aluno tinha dificuldade em se sentar em um lugar com disposição diferente de seu habitual.

Com relação à apresentação de trabalho (8,93%), esta algumas vezes ocasionou frustrações no aluno pelo não funcionamento do *Datashow* ou pelo excesso de elementos decorativos voltados a temática do trabalho para compor um cenário, que por vezes o deixava hiperestimulado, dificultando a sua permanência em sala de aula. Outro evento também relevante foram as sequenciadas trocas de professores (5,36%), ocorrências estas que causaram no aluno muita ansiedade, pois quando ele começava a se vincular com o professor e a didática utilizada por este, o mesmo acabava sendo substituído por razões diversas (transferência, afastamento, motivos de saúde etc.). Foi possível observar que isso causou consideráveis prejuízos a toda a turma de Charles e principalmente a ele,

pois se mostrava desmotivado a ir para sala de aula e falava: “*Já conheci o novo professor, mas eu queria a outra*”, essa fala está relacionada às sucessivas trocas de professor que ocorreram numa das disciplinas técnicas a qual era ministrada por uma professora de quem Charles gostava muito. Já as palestras (3,57%) assistidas nesse período chamaram a atenção do aluno pois se referiam a uma de suas zonas de interesse, a tecnologia, fazendo com que o aluno ficasse focado e praticamente não se dispersava durante elas. Já a categoria sem anotações (66,07%) corresponde aos dias nos quais a rotina transcorreu de forma habitual, sem nenhuma mudança na programação da escola.

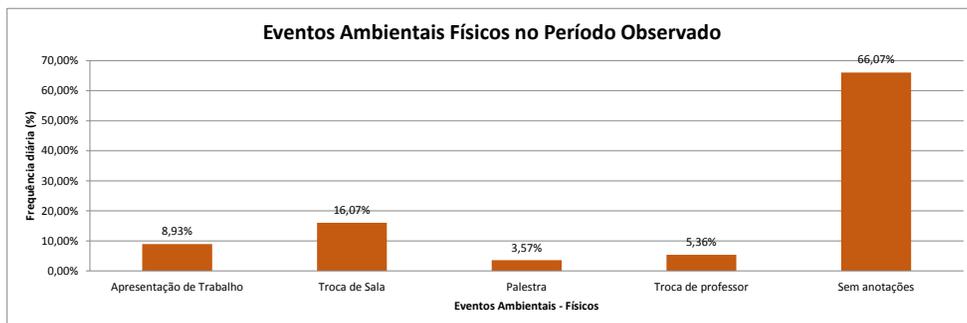


Figura 13. Eventos ambientais físicos – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

De acordo com as falas de algumas pessoas que compõem a equipe escolar descritas nas observações gerais do diário de campo, Charles tem se apresentado mais comunicativo e com uma melhor interação com as pessoas que compõem aquele espaço. Desta forma, pode se observar na figura 14 a sua participação em datas comemorativas (5,36%) e dentre elas o seu aniversário, o qual ele sonhava comemorar com seus amigos na escola pois, até então, só havia comemorado com familiares. Outro evento também interessante foi a sua participação na apresentação musical de despedida de um dos profissionais que compunha a equipe escolar e havia sido seu profissional de apoio por um tempo. Charles escolheu algumas músicas e quis cantar junto com seu amigo, variando entre o estilo sertanejo universitário e despertando uma nova preferência, o rock.

Para Diniz (2010), é importante perceber o sujeito com deficiência como alguém que possui especificidades, não o infantilizando, muito menos o privando do direito de participar de novos espaços para aquisição de novos gostos e preferências. É notória a evolução de Charles em várias áreas, mas, principalmente, nas relacionadas as habilidades sociais. Vale ressaltar que todos esses ganhos são processuais.

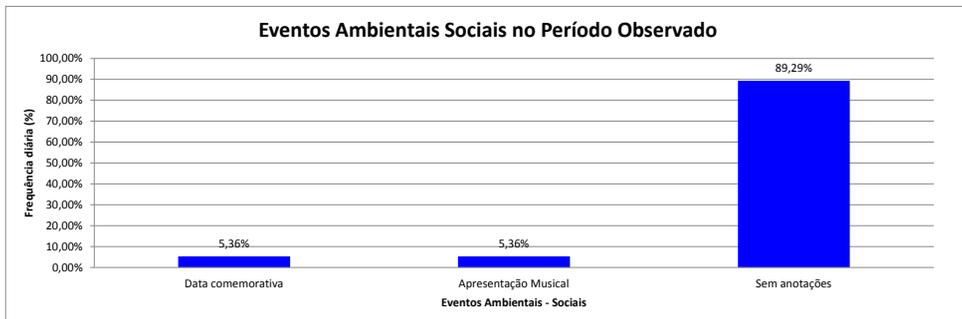


Figura 14. Eventos ambientais sociais – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

Os dados desta pesquisa mostraram que o sujeito estudado está na adolescência mas que ainda sofre com algumas questões relacionadas ao processo de passagem da infância para adolescência (espinhas, surgimento de pêlos causadas pelas modificações hormonais inerentes a essa fase do desenvolvimento), no entanto, ele já percebeu que cresceu e isso fica evidenciado por suas modificações de interesses e preocupações com a aparência, namoro e festas, conforme descritas em diário de campo “*Eu estou bonito assim? Só faltou uma gravata borboleta para eu conhecer uma garota igual no filme!*” (Diário de Campo, 10/08/2018). No entanto, foi observado, de acordo com algumas preferências, que Charles ainda vive de forma atrelada às significações da infância através da referência a personagens de desenhos infantis “*Olha só a Marcha como é fofinha ela é a minha favorita[...]*”, “*Vamos assistir Pocoyo?*” (Diário de Campo, 04/09/2018). As observações de análise e sistematização dos dados sinalizaram que o indivíduo com TEA possui subjetividades quanto sujeito e por isso não pode ter as suas características pautadas somente por sintomas descritos pelos parâmetros diagnósticos, mas sim pelas principais áreas que precisam ser estimuladas diante dos déficits gerados por este transtorno, dentre eles, a dificuldades na inserção e interação social, na inclusão escolar e nos dilemas e angustias ocasionados pela passagem nas diferentes fases da vida, no caso específico de Charles, da infância a adolescência.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Gomes (2011), é importante identificar as diversas peculiaridades do transtorno do espectro autista de um aluno, pois sua condição pode vir a afetar seu ingresso, permanência e progresso na escola. Tendo em vista que as escolas no Brasil, principalmente as públicas, de ensino regular, tem aumentado o número de matrículas de alunos com necessidades especiais. Torna-se essencial não só conhecer, mas também analisar o impacto deste tipo de educação inclusiva no desenvolvimento desses alunos.

Ao tecer saberes que contemplem o transtorno do espectro autista, a escola e a família direcionam o caminho a ser percorrido pelo estudante, permitindo a ampliação da compreensão de novos elementos que compõem o pensar e fazer na relação entre o/a estudante que apresenta o transtorno e a escola. Torna-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre a inclusão de indivíduos com espectro autista em instituições de ensino regular. Ao ser problematizado, essa relação pode servir como dispositivo para pensar os modos com os quais a escola, o estudante e a família lidam com os processos de inclusão, sendo estes necessários para o desenvolvimento do estudante.

REFERÊNCIAS

- Adamo, F. (1985). *Juventude: trabalho, saúde e educação*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. p. 16 –19.
- Aguiar, W. M. J. (2000). Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. Ed: *cadernos em pesquisa*, n.110, p.125-142, julho.
- Alexandre, K. D. (2015). Transtorno do Espectro do Autismo e a inclusão escolar. *Centro de Ciências Humanas Letras e Artes*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- American Psychiatric Association – APA. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (3. ed.) American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association- APA. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Asperger, H. D. (1944). “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, v. 117, n. 1, p. 76-136.
- Assumpção Júnior, F. B & Kucznski, E. (2007). Conceito e diagnóstico. In: Assumpção Júnior FB, Kucznski E. *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu, p. 1-17.
- Avelar, M. S. de F. (2001). Autismo e Família: *Uma pequena grande história de amor*. Ilustrações de Henrique Cassab Sasajima. – Bauru, SP: EDUSC.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Bluth, K. & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and Self-Compassion: Exploring Pathways to Adolescent Emotional Well-Being. *J Child Fam Stud.*, 23(7), 1298-1309.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio histórica de Leontiev e a crítica a naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cedes*, Campinas, v. 24, n.62, p. 26-43, abril.
- Bosa, C. A. (2001). As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14(2), 281-287.

- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 47-53.
- Buscaglia, L. F. (2006). *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento* (5a ed.) (R. Mendes, Trad.). Rio de Janeiro: Record.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República.
- Brasil. (1997). Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos*. Brasília.
- Caiado, K. R. M. (2003). *Aluno deficiente visual na escola: Lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados.
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B, & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de estresse em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 257-263.
- Camargo, S. H.; Bosa, C. A. (2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 3, p. 315-324.
- Carvalho, R. E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2005). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 3.ed. Porto alegre: Mediação.
- Carreiro, L. R. R et al . (2014). Protocolo interdisciplinar de avaliação neuropsicológica, comportamental e clínica para crianças e adolescentes com queixas de desatenção e hiperatividade. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo , v. 16, n. 3, p. 155-171, dez.
- Cruz, T. (2014). Autismo e Inclusão: *Experiências no Ensino Regular*, Jundiaí, Paco Editorial.
- Cunha, P. (2008). A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: Mantoan, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes.p. 83-88.
- Cunha, E. (2012). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak.
- Cutler, B. (2005). Today's Criteria Inclusion of Student With Autism/PPDin: *Natural Commuties*. N.Y Acessado em: 12 de ago de 2017, em: http://www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufcindex.php?option=com_content&id=55%3Asobre-a-inclusao-de-alunos&Itemid=54&limitstart=5&lang=pt.

- Diclemente, R. J.; Ponton, L. E. & Hansen, W. B. (1996). New Directions for Adolescent Risk Prevention Research and Health Promotion Research and Interventions. In: Diclemente, R. J. et. al.,. Handbook of Adolescent Health Risk Behavior - in *Clinical Child Psychology*. New York: Plenum Press. p. 413-420.
- Diniz, D., & Santos, W. (Orgs.). (2010). *Deficiência e Discriminação*. Brasília: Letras Livres/EdUnB.
- Fagundes, A. J. F. M. (1982). *Descrição, Definição e Registro de Comportamento*. São Paulo: EDICON.
- Facion, J. R., Marinho, V., & Rabelo, L. (2002). Transtorno autista. In J. R Facion (Org.), *Transtornos invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: Reflexões sobre um modelo integrativo* (pp. 23-38). Brasília, DF: CORDE.
- Fávero, M. A. B., & Santos, M. A. (2005). Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 358-369.
- Ferreira, B.C., Mendes, E.G., Almeida, M.A., & Del Prette, Z.A.P. (2007). Parceria colaborativa: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial* (UFMS), 29, p. 9-22.
- Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. Rodrigues, D. (org). *Inclusão e educação*-doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus.
- Friedman, H. L. (1994). The promotion of adolescent health: principles of effective intervention. Mexico: *Latin American and Caribbean Meeting on Adolescent Health*, Mimeo.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Gillberg, C. & Coleman, M. (2000). *The Biology Of The Autistic Syndromes*. 3rd Ed. London:Mac Keith Press, Distributed By Cambridge University Press.
- Gomes, C. G. S. & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, p. 375-396.
- Gomes, R. C. (2011). Concepções e Ações dos Profissionais da Educação Sobre a Inclusão de Alunos com Autismo na Escola Regular. *Revista Marcas Educativas* Teresina, v.1, n.1, p. 1-16, Ago.
- Gonçalves, A. S. R. (2012). Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo: Intervenção Educativa. *Dissertação de mestrado*, apresentada a Escola Superior Almeida Garret. Lisboa. Acessado em: novembro de 2017, disponível em: <http://recil.ulusofona.pt/>.2012.
- Gonçalves, M. J. & Furtado, U. M. (2015). *Educação a distância e tecnologia Assistiva*. Mossoró: EDUFERSA. 72p.
- Gonçalves, L. P., Abrão, J. L. F. & Manzato, A. C. (2014). Contribuições da psicologia para inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no município de Assis. Presidente Prudente: *Colloquium humanarum*, v.11, n. especial, jul-dez, p. 1189-1197.

Hamer, B. L., Manente, M. V. & Capellini, V. L. M. F. (2014). Autismo e família: revisão bibliográfica em base de dados nacionais. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v.31, n.95, p. 169-177.

Jerusalinsky, J. (2016). Acompanhamento Terapêutico: porque o sujeito se produz no laço com os outros. In: *Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: **Ágalma**, p. 1536.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Revista Nervous Child*, Baltimore, v. 2, p. 217-250.

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 3-11.

Leite, G. A. & Monteiro, M. I. (2008). A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. *Revista Brasileira em Educação Especial*.14:189-200.

Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R. & Ramos, C. S. A. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Ed: Esp. Marília: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20. n.1, p. 117-130, jan-mar.

Leontiev, et al. (2003). Psicologia e pedagogia: *bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Ed: 2º. São Paulo: Centauro.

Lloyd, M.; Macdonald, M. & Lord, C. (2013). Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism*, 17(2), 2011, p. 133-46, March.

Liptak, G. S. et al (2008). Disparities in diagnosis and access to health services For children with Autism: data from the National Survey of Children's Health. *Behav. Pediatr*, Vol. 29, Nº. 1. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18349708>. Acessado em 25 de setembro de 2018.

Macedo, E.C. et al.(2013). Utilizando o teste não verbal de inteligência SON-R 2 ½ - 7 [a] para avaliar crianças com Transtornos do Espectro do Autismo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 603-618, nov. 2013. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9779>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Machado, A. C. & Almeida, M. A. A. (2010). Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Rev. Psicopedagogia*, v. 27, n. 84, p. 344-351.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2ª ed. São Paulo: Moderna. (cotidiano escolar: ação docente).

Mantoan, M. T. E. (2001). Por uma Escola (de Qualidade) para Todos. MANTOAN, Teresa, Eglér.(org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Editora Moderna.

Mantoan, M. T. E. & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão Escolar - Pontos e Contrapontos*. São Paulo. Summus.

Marcelli, D. (1998). *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra* (5a ed.) (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Marchesi, A. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Mattar, F. N. (1996). *Pesquisa de marketing*: edição compacta. São Paulo: Atlas.
- Mazzota, M. J. S. (1993). *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU.
- Mendes, E. (2006). Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: Manzini, E. J. *Inclusão e acessibilidade*. Marília. p. 29-41.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A. & Toyoda, C. Y. (2011). *Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*. Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set.
- Mendes, E.G; Vilaronga, C.A.R; Zerbato, A.P. (2014). Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: *Unindo esforços entre a educação comum e especial*. São Carlos: Ed. UFSCar. 160 p
- Menezes, L.C; Amorim, K.S. (2015). Para além dos déficits: Interação e Atenção conjunta em crianças com autismo. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 20, n. 3p. 353-364, jul./set.
- Michels, M. H. (2009). Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva de Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In.: Baptista, C. R.; Jesus, D. M.(orgs.). Avanços em políticas de inclusão: o texto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: *Mediação*, p. 139-152.
- Minayo, M. C. de S. (org). (2012). *Pesquisa Social – Teoria Método e Criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Neves, R. A. & Daniani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. Rio Grande do Sul: *Unirevista*, v.1, n.2, abril.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Nunes, D. R. P. (2012). Autismo e inclusão: entre a realidade e a ficção. In: Mendes, E. G.; Almeida M. A. *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE.
- Nunes, D. R. P.; Azevedo, M. Q. O. & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 557-572.
- Onzi, F. Z. & Gomes, R. F. (2015). Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e a reabilitação. Lajeado: *Caderno pedagógico*, v. 12, n.3, p. 188-199.
- Orrú, S. E. (2002). Aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança com autismo. *Psicopedagogia Online*, p. 1-6.
- Pereira, D. M. (2014). Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. *Dissertação de mestrado*, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Pereira, A. C. S., Barbosa, O. M. & Silva, G. G. (2015). Transtorno do espectro autista (TEA): definição, características e atendimento. Batatais: *Educação*, v.5, n.2, p. 191-212.

Pimentel, A. G. L & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Revista Audiology – Communication Research*. Vol. 19, p. 171-178.

Pino, A. (2005). As marcas do humano: *as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez.

Ribeiro, A. M. (2005). Curso de Formação Profissional em Educação Infantil. Rio de Janeiro: EPSJV / *Creche Fiocruz*.

Schmidt, C., Dell’Aglia, D., & Bosa, C. A. (2007). Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com as dificuldades e com a emoção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 124-131.

Schwartzman, J. S. (2011). Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: Schwartzman, J. S.; Araújo, C. A. de. (Org.) *Transtornos do Espectro do Autismo - TEA*. São Paulo: MEMNON. p. 37- 42.

Sekkel, M. C. (2003). A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência. São Paulo. *Tese de doutorado*, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Selau, B. (2007). *Inclusão na sala de aula*. 1ªed. Porto alegre: EVANGRAF.

Serra, D. C. G. (2004). A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. Programa de pós-graduação em Educação. *Centro de Ciências e Humanidades*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Serra, D. C. G. (2010). Autismo, Família e Inclusão. Universidade do Estado do Rio de Janeiro LABORE - Laboratório de Estudos Contemporâneos, *Revista Eletrônica Polêmica*, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março.

Shiroma, E. O. & Evangelista, O. (2014). A mística da profissionalização docente. *Revista portuguesa de educação*. Ano/vol 16, nº02. Universidade do Minho, 2003, pp 07-24.

Tamanaha, A. C.; Perissinoto, J. & Chiari, B. M. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger A brief historic review of the conceptions of Autism and Asperger syndrome. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, n. 3, p. 296-9.

Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez. 2000.

Vasconcellos, V. M. R. de & Valsiner, J. (1995). *Perspectivas Co-construtivistas na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L. S. (1996). *A Formação Social da Mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Idade: _____

Tempo de experiência na docência: _____

Sexo: _____

Já realizou curso de formação ou capacitação na área de inclusão escolar? () sim. Qual (is) e com qual frequência? _____

_____ () não

1. Quais as principais atividades realizadas na escola para que a inclusão do adolescente com transtorno do espectro autista ocorra?
2. O que você faz para incluir em sala de aula o aluno com TEA?
3. Quais os principais recursos permanentes utilizados pela escola para que o desenvolvimento do adolescente com transtorno do espectro autista ocorra?
4. Quais atividades são realizadas fora do ambiente escolar para que aconteça o desenvolvimento do adolescente com transtorno do espectro autista?
5. O que você considera mais importante no processo de inclusão escolar?
6. Qual a sua percepção sobre a interação do aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista e os outros alunos?

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM O FAMILIAR

Grau de parentesco com o adolescente: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

Quantas pessoas moram com você? _____

1. Como a escola tem contribuído para o processo de inclusão escolar do adolescente?
2. Na sua opinião quais as dificuldades enfrentadas em relação a inclusão escolar?
3. Quais os aspectos você considera positivos para inclusão escolar?
4. Quais fatores você considera importantes para o desenvolvimento escolar do aluno com transtorno do espectro autista?
5. Como você considera a sua participação no processo de inclusão escolar da adolescente?
6. Com qual frequência você procura a escola e por quais motivos?
7. Você se sente à vontade para procurar a escola?
8. Como você percebe o desenvolvimento da adolescente com transtorno do espectro autista?

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS PELO SETOR DE INCLUSÃO ESCOLAR

Cargo: _____ Qualificação: _____ Idade: _____
Escolaridade: _____ Profissão: _____
Tempo de profissão: _____

1. Quais as modalidades de intervenção realizadas pela escola para inclusão do aluno com TEA?
2. Quais aspectos você considera positivos com relação a inclusão do aluno com TEA?
3. Quais as principais dificuldades encontradas para inclusão?
4. Em qual(is) momentos a escola procura o familiar do aluno com TEA? Em quais situações e com qual frequência? Você se sente à vontade para procurar o familiar?
5. Participou de alguma capacitação em inclusão escolar?

ANEXO 1 - DIÁRIO DE CAMPO

Data da observação:	Turno: Vespertino
Aluno:	Turma:
Atividade: () Aula () TCA () Monitoria () Avaliação individualizada	
TÉCNICA DE REGISTRO CONTINUO CURSIVO	
1-LOCALIZAÇÃO DO SUJEITO	
(1) Sala de aula (2) Cantina (3) Pavilhão (4) Biblioteca	
2- POSIÇÃO E POSTURA	
3- EVENTOS COMPORTAMENTAIS	
3.1 O comportamento motor: 3.1.1 Mudança de postura ou na posição 3.1.2 Manipulação de objetos ou pessoas 3.1.3 Locomoções (andar, correr, subir, descer e saltar)	
3.2 As expressões faciais (enrugar a testa, franzir as sobrancelhas, piscar os olhos, sorrir)	
3.3 Comportamento vocal (Cantar, assobiar, dar gargalhadas, murmurar, sons onomatopaicos), falar, etc.	

4 EVENTOS AMBIENTAIS**4.1 Eventos físicos (mudança de ambiente)****4.2 Eventos sociais****OBSERVAÇÕES:**

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Data de aceite: 03/05/2021

Débora Alves Feitosa

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRB
Amargosa – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/6810832710934310>

Odair Ledo Neves

Secretaria Municipal de Educação
Serra do Ramalho – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/5144465651782992>

RESUMO: O artigo em tela tem como objetivo analisar como a Educação do Campo é contemplada no Plano Municipal de Educação do município de Serra do Ramalho-Ba. O texto é um recorte de estudo mais ampliado, sobre o currículo e a identidade da escola do campo, realizado em nível de mestrado. Para esse recorte utilizou-se a pesquisa bibliográfica e análise documental. Nesse sentido, o texto apresenta os marcos legais da Educação do Campo, problematizando como a educação foi pensada para o camponês em algumas constituições brasileiras. Discute as conquistas atuais da Educação do Campo e faz uma análise do Plano Municipal de Educação do município de Serra do Ramalho. Conclui-se que o referido documento discute a Educação do Campo e reconhece que o município é rural, mas, é evidente a ausência de metas e estratégias claras no que se refere à Educação do Campo, pois ao colocá-las no campo genérico, pouco contribui para firmar a identidade e o projeto da educação do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Educação do Campo. Plano Municipal de Educação.

EDUCATION IN THE COUNTRYSIDE: A REFLECTION FROM THE MUNICIPAL PLAN OF EDUCATION

ABSTRACT: The presented article has as goal to analyze how the Education in the Countryside is contemplated by the Municipal Plan of Education in the city Serra do Ramalho-BA. The text is a frame of a wider study about the curriculum and the identity of the school in the countryside, which was produced in a master's degree level. By this mean, the text presents the legal marks of the Education in the Countryside, problematizing how the education was thought for the farmer in some Brazilian constitutions. The text also discusses the current achievements in the Education in the Countryside from the city Serra do Ramalho. It is concluded that the document referred discusses the Education in the Countryside and acknowledges that the city is rural, yet it is evident that there is a lack of goals and strategies regarding the Education in the Countryside, because, when placed in a generic field, it contributes only a little to assure the Education in the Countryside's identity and project.

KEYWORDS: Public Politics. Education in the Countryside. Municipal Plan of Education.

1 | INTRODUÇÃO

A chegada do novo milênio aponta uma nova maneira de pensar e fazer educação, em específico, a Educação do Campo, foi o período

em que se consolidou políticas públicas educacionais e como resultado de reivindicações históricas, temos a aprovação da Resolução CNE/CEB de 2002, que Instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução CNE/CEB de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e o Decreto nº 7.352 de 2010 que dispõe sobre política de Educação do Campo e o Pronera.

Nestes documentos, aparece como pontos centrais da luta do povo do campo a reivindicação por políticas que lhes assegurem o direito a educação, garanta a escola no local em que habitam, e defende, não qualquer escola, mas uma escola pensada pelo camponês, que respeite sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Assim, o presente artigo percorre dois caminhos com a finalidade de compreender os marcos legais da Educação do Campo. O primeiro apresenta como a educação foi pensada para a população do campo em algumas constituições brasileiras e o segundo, discute as conquistas na Educação do Campo e faz uma análise do Plano Municipal de Educação do município de Serra do Ramalho, a fim de verificar como a discussão da Educação do Campo é contemplada neste documento. O recorte apresentado nesse texto, é parte de uma pesquisa realizada em nível de mestrado, que discutiu o currículo e a identidade da escola do campo, no município de Serra do Ramalho-Ba.

2 | EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A luta por Educação do Campo no Brasil, não é um fenômeno recente, muito menos, uma premissa do século XX, embora no final desse século, a Educação do Campo conquiste um espaço significativo na agenda política do país. É nesse período, que também se reconhece que para além do espaço de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem, o campo é um lugar de vida, cultura, educação e produção da existência.

Numa análise não muito apurada sobre as leis que regeram o país anterior a Constituição Federal de 1988, verifica-se pouca importância com a educação rural, ainda que naquele contexto, o Brasil fosse considerado um país eminentemente rural, essa situação de descaso com a Educação do Campo se dava porque a economia agrária do Brasil estava atrelada ao latifúndio e desenvolvida por meio do trabalho escravo.

De acordo com Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 35), “não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados”, um modelo de educação que vigorou durante longo período no Brasil, mesmo com a expulsão dos Jesuítas em 1759.

A Constituição de 1934 é a que mais inova, haja vista, que ela recebe influência das ideias do Movimento Renovador, que resultou no Manifesto dos Pioneiros de 1932,

que “expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares” (KOLLING, CERIOLI e CALDART 2002, 37). Assim, podemos elencar como conquista de direitos significativos a partir dessa Carta, os seguintes aspectos,

(...) firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder publico responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade. (KOLLING, CERIOLI e CALDART 2002, p.37)

Esta Constituição, firma a responsabilidade do Estado com o atendimento escolar do campo e, em seu artigo 156 versa sobre o financiamento:

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934)

Como se percebe no texto constitucional que a maior parcela de contribuição e financiamento da educação rural, fica com a incumbência da União, isto se deve porque naquele período a situação rural ainda não era vista como forma de trabalho, mas como forma de participação e direitos sociais.

Assim, para alguns, a grande intenção era a interiorização do ensino, bem como também, o “desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia” (KOLLING, CERIOLI e CALDART 2002, p.38), para outros, “representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder”(idem, p.38).

A Constituição de 1937, manifestou maior preocupação com a sociedade industrial nascente, passando a lei a versar sobre o ensino profissional, todavia, um ensino destinado às classes menos favorecida, um ensino que visava preparar mão de obra para o mercado.

Art. 129 (...) O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

No artigo 130 assegura o ensino primário gratuito e obrigatório, assegurando inclusive uma contribuição módica para os mais necessitados para caixa escolar.

Outra lei subsequente, a Constituição de 1946, amplia as ideias da Constituição de 1934, mas negligência o ensino agrícola ao tornar obrigatório apenas o ensino aos trabalhadores e seus filhos nas empresas industriais e comerciais,

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

(...)

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

(...)(BRASIL, 1946)

Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002) a Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais de oferecerem o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes, mas, nas cartas de 1937 e 1946, apenas as empresas comerciais e industriais eram obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, isto é, novamente, tira das empresas agrícolas a obrigação com a educação do trabalhador do campo.

Feita essas problematizações, é importante ressaltar que a ausência de articulação entre as diversas esferas do poder público comprometeu o desenvolvimento de uma política educacional o conjunto dos trabalhadores do país. Por outro lado, a classe média emergente via a educação como ascensão social, e passa a reivindicá-la como meio para ingressar no processo de industrialização que o país estava vivendo. No campo, predominava a ausência de uma consciência sobre a importância da educação, uma vez que a dinâmica de vida e produção no campo não demandava escolarização.

A Constituição de 1988 inaugura uma ótica de reconhecimento de direitos, primeiro ao colocar a educação no campo de direitos sociais, depois, por reconhece-la direito subjetivo no art. 208 § 1º: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Por direito subjetivo, entende-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, uma vez que permite ao povo reivindicar no âmbito do Estado a garantia da execução de seus direitos.

Tomando por base esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, reconhece que a educação é indispensável para o exercício da cidadania, possibilita progredir tanto no trabalho como nos estudos. E, no artigo 23, abre espaço para um rol de possibilidades de como deve ser organizadas as etapas e modalidades de ensino, bem como, estruturar o calendário escolar.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

(...)

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 1996)

Outro ponto importante da LDB 9394/96 é o artigo 28 destinado à educação rural, que versa sobre a adequação do currículo escolar às peculiaridades da vida rural,

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Assim sendo, a Carta Magna de 1988 e a LDB de 1996, constituem importantes alicerces de luta por uma Educação do Campo no país que reconheça a diversidade social, cultural e o direito à igualdade e à diferença, essas leis tornaram possível a provocação do movimento social do campo ao Estado brasileiro, que respondeu com diretrizes operacionais e políticas públicas para a Educação do Campo.

3 | POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA O CAMPO: UMA OLHAR A PARTIR DO PME DE SERRA RAMALHO

O século XXI sinaliza para uma nova maneira de pensar e discutir o campo brasileiro, fruto das lutas e reivindicações, de diferentes setores da sociedade, dos quais podemos elencar: as organizações, movimentos sociais do campo e setores universitários que se unem para construir uma concepção de Educação do Campo. Todavia, com uma proposta que contraponha as políticas de educação rural com forte perspectiva neoliberal, que sempre atravessou o cenário educacional. Outro ponto a se discutir é se de fato essas políticas têm contemplado a Educação do Campo.

A primeira política pública desse período, que requer uma análise é o Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 10.172/2001, que teve vigência até 31 de dezembro de 2010, que ao discutir a escola rural enfatiza que,

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação

da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, 2001, p.58)

Analisando esse ponto da lei, é preciso considerar que a unidocência não é o problema da escola do campo, o problema é a sua precarização. Outro aspecto é que ao defender a seriação, contribui para o fechamento de muitas escolas, ocasionando o deslocamento dos alunos, que são obrigados a seguir padrões urbanos de ensino. Munarim (2011) é enfático ao fazer uma crítica ao PNE, (Lei 10.172, 2001-2010), que, segundo o autor “por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode se dizer que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antiprojeto de Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p.53).

No bojo das políticas públicas, temos grandes momentos que sinalizam avanços para discutir a Educação do Campo: a Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre política de educação do campo e o Pronera.

A Resolução de 2002 reconhece o modo próprio de vida social do campo e a diversidade que constitui a identidade da população campesina e, no parágrafo único do artigo 2º define que,

Art. 2 (...) A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Assim, as Diretrizes Operacionais garantem a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional; reconhecem a diversidade como categoria central do campo, em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração, etnia e deve atravessar as propostas pedagógicas das escolas do campo. E desenha os rumos para a Educação do Campo considerando o desenvolvimento sustentável, a gestão democrática, propostas pedagógicas, que valorizem a organização do ensino o acesso aos avanços científicos e tecnológicos que podem contribuir para a qualidade de vida no campo.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, traz aspectos fundamentais para a Educação do Campo, além de ser a primeira vez que aparece em um documento normativo, a denominação “Educação do Campo”, ela amplia a garantia de acesso, permanência e sucesso escolar. E especifica a qual público ela se destina, isto é,

às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Um ponto forte e significativo da Resolução de 2008 é assegurar o funcionamento da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na própria comunidade, quando o artigo 3º diz que serão sempre oferecidos na própria comunidade, evitando a nucleação das escolas e o deslocamento das crianças. Por outro lado, coloca que para os anos finais e Ensino Médio, o deslocamento poderá ser feito, mas do campo para o campo, e sempre com a participação da comunidade nas tomadas de decisão.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro 2010 representa a concretização das lutas sociais por uma Educação do Campo, ao mesmo tempo que fortalece as organizações e movimentos sociais para continuar lutando, “é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializado no escopo do Estado Brasileiro” (MUNARIM, 2011, p.56)

Assim, o Decreto nº 7.352 traz inúmeros elementos para pensar o fortalecimento das lutas sociais do campo: eleva o Pronera à categoria de política pública, valorizando-o; consolida as discussões apresentadas pelas resoluções do CNE; amplia o conceito de educação superior e fortalece o conceito de escolas do campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Partindo do conhecimento de políticas públicas importantes para o contexto do campo nos últimos anos, reconhecendo o Decreto, como marco, significativo na Educação do Campo, uma vez que traz o conceito de escola do campo a partir da vinculação dos

sujeitos a que ela se destina, neste texto, busca-se analisar como a Educação do Campo é apresentada no Plano Municipal de Educação de Serra do Ramalho, município localizado na região oeste da Bahia.

O município de Serra do Ramalho é eminentemente rural, tem mais de 80% de suas escolas no campo, mas, na realidade apresenta um esvaziamento dessa concepção nos discursos e práticas dos professores do município. Para fins de estudo realizado em nível de mestrado, este artigo, faz uma análise documental a partir do PME de Serra do Ramalho, Lei nº 375, de 18 de agosto de 2015.

O referido documento é constituído de 10 diretrizes e 20 metas a serem alcançadas durante o período de sua vigência de 2015 a 2025, em consonância com o PNE, Lei n. 13.005/2014. O documento traz um histórico do município, mostrando os aspectos ambientais, sociais, socioeconômicos, político e culturais de Serra do Ramalho.

Reconhece ser um município atípico, dado que teve sua constituição para abrigar as pessoas desapropriadas pela barragem de Sobradinho e abrigando trabalhadores sem terra de várias partes do país. Assim, reconhece que mais de 80% da população reside no campo, como mostra a tabela abaixo:

Anos	Total da População 2000	Total de Homens	Total de Mulheres	Total da População Urbana	Total da População Rural
2000	32.600	17.000	15.600	3.742	28.858
2010	31.646	16.381	15.265	6.282	25.364

TABELA 1: População do Município de Serra do Ramalho

Fonte: IBGE (2010)

O PME de Serra do Ramalho apresenta dados consistentes no que se refere ao mapeamento de escolas e matrículas no município. Fundamenta que a organização do Sistema Municipal de Ensino é seriado e/ou multisseriada, uma forma de contemplar as especificidades culturais e as peculiaridades da região, contemplando as modalidades: Educação do/no Campo, Indígena, Quilombola, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
2010	1	3	4	2	41	43
2011	1	3	4	2	41	43
2012	1	2	3	4	40	44
2013	1	2	3	4	40	44

TABELA 2. Número de Escolas por Etapa de Ensino - Rede Municipal¹

Fonte: PME de Serra do Ramalho (2015)

Feita essas considerações, enfocaremos em como a Educação do Campo é discutida e legitimada no PME de Serra do Ramalho, uma vez que a maior parte dos alunos atendidos no município residem no campo. Ao tratar da Educação do Campo, parte das Resoluções e Pareceres que institui as Diretrizes para Educação do Campo, reconhece que no município “não existe proposta de Educação do Campo, no entanto em todas as comunidades das áreas de Assentamento existentes é oferecido o ensino desde a Educação Infantil ao Fundamental” (SERRA DO RAMALHO, 2015, p. 49).

Dito isso, apresentamos uma análise das metas e estratégias do PME do município de Serra do Ramalho que contemplam a Educação do Campo, na seção que segue.

3.1 Metas e estratégias do PME de Serra do Ramalho para a educação do campo

Nesta seção, realizamos uma breve análise das diretrizes, metas e estratégias para a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho presente no PME, a partir da meta 1, que versa sobre a universalização da Educação Infantil e a meta 2, sobre o Ensino Fundamental, assim, destacamos algumas estratégias presentes nas referidas metas:

1.1 Construir, em regime de colaboração com entes federativos, centros de Educação Infantil na zona urbana e rural do município, com base em demandas apresentadas.

1.3 Mapear número de crianças de 0 a 5 anos que estão fora da escola em parceria com diretores das escolas, agentes comunitários de saúde que atendem nas comunidades rurais e urbana.

2.5 Oferecer formação profissional, em parceria com as instituições de Ensino Superior, aos educadores que atuam nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, organizadas em polos conforme demanda (SERRA DO RAMALHO, 2015, p. 73-74).

Identificamos que as metas e estratégias aparecem de forma genérica e não contemplam as especificidades das escolas do campo, principalmente a meta 1 e meta

¹ Os dados presentes na tabela 2 corresponde ao período de revisão do PME.

2, que desconsideram a realidade, a diversidade de agrovilas e povoados que estruturam o perímetro rural do município. Assim, seria coerente apontar quais comunidades rurais e urbanas devem ser contempladas com Centros de Educação Infantil. Ao propor formação para os educadores que atuam no campo, o documento desconsidera também que a definição de escola do campo é construída a partir dos sujeitos que ela atende.

Consideramos um avanço significativo, as metas: 5 Alfabetização Infantil e 6 Educação Integral, assim, destacamos respectivamente as estratégias que melhor representam a Educação do Campo:

5.6 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas, de populações itinerantes e comunidades tradicionais, com materiais didáticos e orientações pedagógicas específicas valorizando e respeitando a identidade cultural de cada um (SERRA DO RAMALHO, 2015, p. 78).

6.1 Reestruturar e/ou ampliar o espaço físico das escolas e mobiliário adequado em regime de colaboração com os entes federativos e recursos próprios para atendimento em tempo integral as escolas, prioritariamente em comunidades da zona rural, indígenas e quilombolas de porte especial e posterior em escolas com crianças em situação de vulnerabilidade social conforme demanda (SERRA DO RAMALHO, 2015, p. 79).

Nestas metas, percebemos o desejo de desenvolver um ensino que respeita a diversidade e que aconteça a partir da organização de espaços adequados a realidade dos sujeitos e das localidades atendidas.

A meta 7, de maneira superficial, trata da Qualidade da Educação Básica e propõe na estratégia 7.2 construir um sistema de avaliação institucional para acompanhar a aprendizagem por série e na estratégia 7.11 garantir em regime de colaboração com os entes federativos, transporte escolar (SERRA DO RAMALHO, 2015). O questionamento que se coloca é, que qualidade de educação é essa que desconsidera a realidade do campo, principalmente ao propor um sistema de avaliação seriado, desconsiderando a existências das turmas multisseriada. Não seriam estas avaliadas, ou serão avaliadas com instrumento distinto da sua natureza? Outro aspecto contraditório, é a defesa da garantia de transporte escolar campo-cidade, quando a reivindicação é assegurar ao aluno o direito de aprender no lugar em que ele vive.

Finalmente, a meta 17 – Valorização dos Profissionais do Magistério apresenta como estratégia 17.4 programas de formação específica para os profissionais da educação do campo, indígena e quilombolas, prevalecendo como valorização para os profissionais que atuam no campo, a formação específica; e a meta 18 – Plano de Carreira, que na estratégia 18.1(SERRA DO RAMALHO, 2015), de maneira artificial, propõe considerar nos concursos públicos, as especificidades das escolas do campo e das comunidades indígenas no sentido de prover cargos efetivos para essas comunidades e escolas, como se a solução para o problema da qualidade da educação do campo estivesse apenas na efetivação de professores para as escolas do campo.

Mediante a maneira como a Educação do Campo aparece projetada no PME – ausência de uma discussão concreta, metas e estratégias claras, somos motivados a problematizar, se o Plano Municipal de Educação do município de Serra do Ramalho, no que se refere à educação do campo, não é mais uma lei que apenas reforça a educação no campo, sem espaço para tematizar a diversidade, os saberes, as culturas a forma de vida, e o efetivo atendimento do direito subjetivo dos sujeitos do campo, à educação com qualidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras dos marcos legais que amparam a Educação do Campo e as consultas às Cartas Magnas trazem uma clareza de como a Educação do Campo foi historicamente negligenciada. Ao nosso ver, faltava no campo uma consciência da importância da educação para sua população, uma vez que não precisava de muito estudo para viver e trabalhar no campo, com total ausência de tecnologia e, por outro lado, quando se começou a pensar em educação para a população camponesa a ideia que se tinha era de fixar o homem no campo, de maneira a conter o êxodo rural e preparar mão de obra para o trabalho.

O contexto do século XXI, fortemente influenciado pelas lutas sociais e impulsionado pela Constituição Federal de 1988, ampliou o direito à educação, tornando-o subjetivo, fez com que se pense numa educação que valorize a diversidade, as manifestações culturais e respeite os espaços dos sujeitos. Conquistando-se, nas últimas décadas, políticas públicas, que tem em seu cerne, atuar de forma focalizada de maneira a atender as especificidades dos sujeitos de modo indistinto.

É nesse contexto, que emerge o PME, que projeta metas para dez anos. No caso de Serra do Ramalho sinaliza avanço ao discutir a Educação do Campo e reconhecer que o município é rural, mas ainda se percebe a ausência de metas e estratégias claras no que se refere ao projeto da Educação do Campo, pois ao coloca-las no campo genérico, pouco contribui para firmar a identidade desse projeto de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Abril, 2002. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Portal MEC. Brasília: DF, 2008.

BRASIL. Brasília. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 16 de jul. de 1934. Disponível em: www.soleis.adv.br. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Brasília. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 10 de nov. de 1937. Disponível em: www.soleis.adv.br. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Brasília. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 18 de set. de 1946. Disponível em: www.soleis.adv.br. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Brasília. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: www.soleis.adv.br. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**. 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010. Disponível em: www.soleis.adv.br. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**. 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em www.soleis.adv.br. Acesso em: 01 fev. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 02 fev. 2020.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas, Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.85, p.51-63, abr.2011.

SERRA DO RAMALHO. **Lei nº 375**. 18 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Serra do Ramalho – Bahia, e dá outras providências. Disponível em <http://serradoramalho.ba.gov.br/>, acesso em: 02 fev. 2021.

SUBJETIVIDADE DOCENTE: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DE COMTE

Data de aceite: 03/05/2021

Silvana Mendes Sabino Soares

Aluna do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação

Talita Almeida Rodrigues

Pedagoga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação

RESUMO: Este texto apresenta um recorte das impressões e reflexões vivenciadas por duas mestrandas no Seminário de Educação Brasileira, disciplina obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Tal disciplina buscou, a partir da história da civilização e suas transformações, promover discussões embasadas, a fim de possibilitar aproximações e compreensões sobre as problemáticas passíveis de observação nas instituições do país, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Neste trabalho são expostos dois textos autorais elaborados a partir do estudo e discussão da obra de Auguste Comte (2000) em que se discutiu a influência do Positivismo na formação da educação brasileira relacionando-o ao fazer docente. Discute-se, ainda, acerca da formação docente e da subjetividade que a compõe como possibilidade de um constante refazer-se do professor a fim de superar os limites e acolher

as possibilidades que a educação lhe põe a mostra. Imbernón (2009; 2011), Tardif (2009; 2014), Pimenta (2008; 2011), Libâneo (1996; 2003; 2011) e Therrien (199; 2006; 2002) forneceram o pano de fundo a este artigo, sustentando teoricamente as discussões. A redação deste trabalho possibilitou às autoras, novamente, pensar em demasiado grau sobre os processos educacionais, profissionais e sobre seu papel de educadoras, além de refletir quanto às origens da escola e as causas e razões de tantas contradições e dificuldades. Permitiu concluir, entre tantos saberes, que é impossível pensar a educação sem considerar a formação permanente do sujeito professor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Brasileira. Formação docente. Subjetividade.

ABSTRACT: This text presents a snapshot of the impressions and reflections experienced by two master's students at the Brazilian Education Seminar, a mandatory subject of the Graduate Program in Brazilian Education at the Federal University of Ceará. This discipline sought, based on the history of civilization and its transformations, to promote grounded discussions, in order to enable approximations and understandings about the problems that can be observed in the country's institutions, either in Basic Education or in Higher Education. In this work, two authorial texts elaborated from the study and discussion of the work of Auguste Comte (2000) are exposed, in which the influence of Positivism in the formation of Brazilian education was discussed, relating it to teaching. It is also discussed about teacher training and subjectivity that make it up

as a possibility for a constant re-building of the teacher in order to overcome the limits and accept the possibilities that education shows. Imbernón (2009; 2011), Tardif (2009; 2014), Pimenta (2008; 2011), Libâneo (1996; 2003; 2011) and Therrien (199; 2006; 2002) provided the background for this article, theoretically supporting the discussions. The writing of this work allowed the authors, again, to think too much about the educational and professional processes and about their role as educators, in addition to reflecting on the origins of the school and the causes and reasons for so many contradictions and difficulties. It allowed to conclude, among so many knowledges, that it is impossible to think about education without considering the permanent formation of the subject teacher.

KEYWORDS: Brazilian Education. Teacher training. Subjectivity.

1 | INTRODUÇÃO

Ser professor constitui um fazer complexo e multifacetado composto por diversos elementos. Para além de conhecimento sobre teorias, conteúdos e métodos, esta profissão exige de quem se dispõe a exercê-la uma reflexão contínua acerca dos vários aspectos a ela inerentes. Imbernón (2009; 2011) costuma salientar que formar-se professor é estar ciente que habitaremos um campo permeado por incertezas. Tardif (2009; 2014), por sua vez, dedica-se ao estudo sobre os saberes que este profissional possui e constrói ao longo de sua carreira profissional. Pimenta (2008; 2011), Libâneo (1996; 2003; 2011), Therrien (1993; 2006; 2002), entre outros estudiosos também direcionam seus olhares para a formação docente, seus dilemas, problemáticas, anseios, estabelecendo novas perspectivas.

De modo geral, esses autores chamam a nossa atenção para questões relacionadas à formação do professor e podemos enfatizar, a partir das leituras realizadas, que tal formação é repleta de subjetividade. De fato, nos tornamos professores no cotidiano da escola, na sala de aula e paralelamente pensando e refletindo sobre esse fazer. É, pois, nos espaços da Universidade que o professor tem a oportunidade de se formar e reformar-se, na posição de aluno, porém com vistas à construção de sua práxis¹.

Participamos, enquanto alunas do curso de mestrado em Educação Brasileira, por exemplo, das mesmas disciplinas e contribuimos nas discussões com opiniões e impressões comuns. Contudo, levamos para casa e para a sala de aula, compreensões distintas, múltiplos olhares, experiências formativas completamente particulares. Os textos, as falas, as interações, os dilemas e desafios que compõem o cenário educacional chegam até nós de modo distinto e nos tocam de maneira singular.

Diante disso, surgiu em nós o desejo de partilhar um pouco da experiência formativa por meio de uma das disciplinas² do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), na Faculdade de Educação. Durante

1 Destacamos que nossa compreensão de práxis está alicerçada nas contribuições de Marx sobre a mesma. Ou seja, o verdadeiro alcance da práxis se dá quando não apenas me conscientizo das necessidades da realidade social, mas sim quando busco intervir em tal realidade, com o intuito de promover mudanças e transformações.

2 A caracterização da disciplina será feita na segunda seção deste artigo.

o semestre em que a realizamos, foi possível discutir e refletir acerca de questões relacionadas intimamente com a Educação Brasileira, seus problemas e dinâmicas, limites e possibilidades. Com isso propor os possíveis caminhos condutores a uma ação pedagógica mais consciente, participativa, questionadora, libertadora e prazerosa que interage sobremaneira com a prática social e a comunidade escolar contribuindo, desse modo, para a efetiva aproximação entre teoria e prática.

Assim, no corpo deste trabalho, apresentaremos dois textos escritos pelas autoras deste artigo e, por meio deles, objetivamos expor uma amostra das subjetividades presentes nas produções, mesmo quando se parte de um ponto comum. Ressaltamos o fato de que em cada um dos textos que se seguem, encontra-se a marca humana de um misto de sentimentos, ora claros, ora confusos que relacionam os marcos históricos do conhecimento à contemporaneidade vivida e como essa história afetou e afeta o fazer pedagógico, as pessoas e as profissionais que se constroem a despeito dos sabores e dissabores peculiares a essa profissão.

2 | SOBRE CONHECER, SENTIR, REFLETIR E RELACIONAR

Este trabalho configura-se como memória de uma experiência vivenciada, fruto de um recorte das leituras, estudos, discussões e reflexões realizadas na disciplina intitulada Seminário de Educação Brasileira, a qual se desenvolveu ao longo do semestre letivo 2015.2. A proposta formativa e avaliativa da disciplina era que, ao final de cada aula que se dava em encontros semanais de 4 horas, produzíssemos um texto autoral. Em cada escrito, expúnhamos impressões e percepções sentidas durante a aula, relacionando-as a nossa história pessoal e profissional considerando a fundamentação previamente sugerida pela professora.

Ao todo produzimos 14 textos autorais, aos quais ao final do semestre acrescentamos introdução, conclusão e elegemos um título para o trabalho compondo uma coletânea do que foi discutido e produzido ao longo da disciplina. Darwin, Freud, Einstein, Marx, Rousseau, Comte, foram alguns dos personagens que circularam no palco em que se transformou a sala de aula nas manhãs de terça-feira. Num espetáculo multifacetado de informações, mediadas com excelência pela professora titular da disciplina, cerca de cinquenta estudantes com pensamentos e ideais diversos uniram-se aos ícones do conhecimento e protagonizaram uma história de (re)descobertas, constatações e negações. A cada encontro uma questão lançada como mote ao debate, o qual jamais se centrou em poucos atores, condição necessária para que todos tivessem espaço, em que cada um foi, em sua vez e pela sua voz, visto como o mais importante.

Dessa forma, finalizamos o período de estudo com uma produção própria sustentada teoricamente pelo diálogo com autores e repleta da nossa subjetividade, elemento que a tornou única e individualmente significativa. As duas subseções seguintes são, sobretudo,

um estudo que estabelece diálogo com a subjetividade formativa das autoras, docentes em (re)formação³. Apresenta as produções realizadas após a discussão e relação dos fenômenos educacionais brasileiros, possuindo como base textual o recorte de uma obra de Auguste Comte.

2.1 Ordem desejada, sonhado progresso⁴

“Ordem e Progresso”. O lema tantas vezes lido, escrito e dito durante minha trajetória de vida, nunca me foi informado de onde veio, ou pelo menos não que eu me recorde. Na escola, como aluna e posteriormente como professora, as referências eram em datas cívicas nas quais os símbolos da pátria sempre estavam presentes. Da bandeira brasileira, o significado das cores sempre enfatizado, aos termos escritos, entretanto, nunca foi dispensada muita atenção exceto como bom comportamento, evolução e criação de bens transformados para maior conforto humano.

Em relação às crianças, noções muito abstratas para um conhecimento ainda incipiente do sentido expresso nessas duas palavras, faziam com que na maioria das vezes, ou quase sempre, a compreensão encerrasse no nível literal, nada além. Dessa forma, foi na tentativa de extrapolar esse nível que me propus a expressar nesse texto a minha compreensão acerca dessa desejada ordem e do sonhado progresso.

Idealizada por Raimundo Teixeira Mendes o dístico escrito na bandeira brasileira é o lema nacional desde sua formação, oriundo ou inspirado no lema político do positivismo, constituindo-se numa forma abreviada dos princípios da corrente de pensamento do francês Auguste Comte: “O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim”. Com ideais republicanos, trouxe em seu bojo a busca de condições sociais, o respeito às pessoas e o progresso expresso em melhoramentos nos aspectos materiais, intelectuais e morais.

Esse ideal encontrou terreno fértil “[...] em países de menor tradição cultural e carentes de ideologia para seus anseios de desenvolvimento.” (COMTE, 2000, p.13). Fenômeno que ocorreu na América Latina, sobretudo no Brasil. Ostentando o lema comtiano, a bandeira tremula país a fora e, especialmente em tempos de copa do mundo, surge nas mãos dos brasileiros pelo mundo. Entretanto, efetivar esse lema ainda é um desafio para uma terra envolta em um contexto de desigualdades e injustiças sociais gritantes.

O progresso chegou e não para. Cada vez mais se inventa, reinventa e transformam-se bens naturais e materiais, em busca de conforto e bem-estar para satisfazer nossos caprichos e necessidades. A corrida tecnológica captura vontades e fabrica desejos para as pessoas. A tecnologia digital torna-se a grande conquista ao mesmo tempo em que se revela a cruel vilã da história. Pelo desejo desse progresso, o ideal de ordem é atacado

3 Termo utilizado pelas autoras para considerar a dinâmica das profissionais e sua trajetória na educação, entendendo que não começa nem termina com este curso, mas guarda a possibilidade de um refazer-se constante a partir das experiências vividas.

4 Autoria: Silvana Mendes Sabino Soares

e consumido. Onde está o amor entre os homens, advindo do lema político comtiano, pressuposto da ordem para a concretização do progresso? O homem se desumaniza. Estamos cada vez mais individualizados buscando um progresso próprio em detrimento do coletivo, do bem social.

Que ordem é essa que deixa a mercê de suas próprias forças os constituintes da sociedade? Que progresso é esse que não pode ser vivenciado por todos, privilegiando a um pequeno e seletivo grupo? Para que tanto progresso se nos falta o amor que é o princípio desse lema? Assumimos realmente a responsabilidade de ostentar tal lema num símbolo pátrio? Sob o discurso da democracia e do bem comum nossas autoridades são capazes dos maiores desmandos, enquanto procuramos nos ver como partícipes na construção dessa sociedade desejando um mundo melhor.

O progresso trouxe a “des-ordem” uma vez que não encontrou nesse solo fértil, mentes capazes de considerar a coletividade e a soberania da sociedade, bem como o respeito e o cuidado aos bens naturais. Alcançamos um conforto trazido pela tecnologia e perdemos muitas belezas naturais. Para usufruir de tanta comodidade ganhamos a poluição, a destruição de várias espécies, a escassez da água, o aumento da temperatura e o aprisionamento físico, intelectual e moral. Não enxergamos no outro nosso semelhante e o destruimos. Destruímos a nós mesmos a passos largos nessa corrida desenfreada para um lugar que não sabemos muito bem qual é.

O clássico de Lewis Carrol, Alice no país das maravilhas, nos leva a refletir sobre esse caminhar no diálogo entre Alice e o gato: *“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? Isso depende muito de para onde queres ir. Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice. Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.”* Saber para onde estamos indo, pode nos fazer pensar nos passos a dar e em que trajetória escolher. Se é a ordem que estamos querendo para usufruir do progresso que alcançamos, precisamos pensar em um novo caminho, pois o trilhado até aqui deixou um rastro não muito apreciável.

O que pode nos animar é saber que ainda há tempo, que “nem tudo está perdido quando resta uma esperança”, que temos a capacidade de reverter muitas situações. A saída pode ser o retorno a um modo de vida mais solidário, abrindo mão de algumas benesses do progresso em favor da ordem. Ordem de vida, de relações sociais, de cuidado, de respeito, de preservação da vida. Não se trata de abandonar tudo o que foi conquistado, mas de ressignificar o viver, de apostar na força humana de recomeçar, pois como nos sugeriu Chico Xavier, “embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.”

2.2 Feito camaleões⁵

Quero um pouquinho de tudo, tudo que venha do amor
Planta subindo no muro, riso num pé de flor
Vento soprando a jangada, barco no braço do mar
Vou me mudar pra Pasárgada, lá sou amigo do Rei
Lá a ternura é a ordem e a lei (...)

Jorge Camargo

Lembro-me bem da nossa primeira mudança. Tinha 7 anos. Morávamos em uma casa enorme, com aroma de alegria e felicidade. Deixamos a casa e mudamos para os “empilhados”. Aos dezesseis, mudamos de novo. Aos dezoito, de novo. Mais uma vez aos vinte e um. Agora, aos vinte e quatro, fizemos mais uma mudança. Quanta canseira e enfado nos trazem! Contudo, também nos fazem sentir saudade de coisas que precisamos deixar para poder seguir. Muitas das mudanças que vivenciamos se mostram necessárias e pedem para ser realizadas. Outras se dão porque “forçamos a barra”. Mas o fato é que elas acontecem a todo instante. Muda-se a ideologia, a religião, o time de futebol, os gostos. Muda-se de sexo, de marido, de esposa, de partido político. Já dizia Lulu Santos que “Tudo muda o tempo todo no mundo.” Hoje, não sou mais quem eu era há tempos não tão distantes. Se é verdade que evoluímos, é também verdade que mudamos.

Todas essas lembranças e pensamentos estão em minha mente como foguetes. Parece que vão haver choques entre eles a qualquer hora. Por isso decidi pô-las sobre o papel e harmonizá-las. A proposta é: precisamos manter a “sanidade”? Mas a verdade mesmo é que sinto-me atrevida em demasiado grau ao buscar relacionar, a partir de minhas lembranças iniciais, o positivismo de Auguste Comte com a educação. Vejamos a tentativa.

O positivismo comtiano, também conhecido como uma sociologia da ordem, nasce com a necessidade do desenvolvimento de um pensamento que não seja filosófico e teológico. Compreendia a sociedade através de duas vertentes: a estática e a dinâmica. A primeira sendo representada pela ordem social, e a segunda pelo progresso. Este, apontando para as mudanças. A compreensão do positivismo também se dá a partir das coletividades, e reafirma o que já está posto, uma vez que compreende a sociedade como ela é. Também é importante destacar que o positivismo dá bastante relevância para a observação e acreditava na organização do caos instalado.

Para Comte, o homem precisa modificar-se e esse processo deve se dar através de uma “reforma intelectual”. Nesse contexto, a escola e a educação se mostram como a chave para que essa reforma ocorra. Instituição que desde os seus primórdios é utilizada para moldar, controlar, dominar, enquadrar o homem, a escola é compreendida como meio que possibilita a construção do progresso ao qual Comte faz referência.

Compreendo a escola com outro olhar. Através de outras janelas. Talvez seja mais

5 Autoria: Talita Almeida Rodrigues

do que uma compreensão. Pode ser que seja, de fato, o desejo profundo de possuir outra bem diferente da que citei acima. Vejamos. Paulo Freire disse que a educação, por si só, não pode mudar o mundo. Ela pode, contudo, atingir pessoas, e tais pessoas, podem, em muito, produzir mudanças no mundo. Não é somente este educador que acredita na força existente no processo educativo. Com frequência ouvimos pessoas fazendo referência à educação como sendo o meio capaz de trazer esclarecimento para o povo. E não é preciso de grande esforço para saber disso. O senso comum, por muitos não valorizado, grita a todo instante verdades de uma sociedade que jamais parece ter caminhado para o progresso. Então, fico a me perguntar de que educação estão falando? A qual se reportam? Ora, muitos de nós sabemos de como a educação de nossas escolas é utilizada para fazer permanecer o cenário que vivemos e temos, conscientemente ou não, construído e dado continuidade. Rui Canário, educador português, defende que a escola passa por mutações, não por crises. Se este pensamento se aplica, onde estariam suas mudanças?

Penso que a educação que precisamos, a educação que queremos, é uma educação voltada para a criticidade e para o desenvolvimento do pensamento, é uma educação que compreende os conteúdos como saberes historicamente produzidos e capazes de, através de sua história, possibilitar a compreensão de nossos alunos sobre que sociedade somos, o que temos, onde estamos e onde precisamos chegar. Acredito que para uma educação ser revolucionária, ela não precisa levar multidões para as ruas, pois podem pensar que estamos nas ruas para reivindicar os 0,20 centavos. Acredito, sobretudo, em revoluções na mente e nas ações.

Há ingenuidade, romantismo e utopia em meus pensamentos? Não sei ao certo. Apenas sei que, partilho dos sonhos de Paulo Freire, de Rubem Alves, de Marias e Josés. Sonho com uma educação possível, desejando ser agente ativo para esse processo. Sonho com uma formação de professores mais humana, transparente e leal. Que aprendamos, com Manoel de Barros, a “transver” o mundo. E sobre as mudanças, conclui que, mesmo sendo, por vezes, dolorosas e sofridas, prefiro vivenciá-las. Tenho a impressão de que estão me tornando uma pessoa melhor.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de pensar a Educação Brasileira por meio de variadas e consistentes leituras nos proporcionou um passeio que consideramos uma verdadeira volta ao mundo em um semestre. Com uma proposta instigante e motivadora, o seminário aqui mencionado nos fez refletir de forma bastante contundente, desfazendo paradigmas, desconstruindo conceitos cristalizados, desestabilizando o olhar diante dos saberes pedagógicos.

Neste trabalho expusemos as impressões de parte dessa vivência e sua relação com a formação docente. Ressaltamos a relevância de um pensar teoricamente embasado, sem, contudo, perder de vista o espaço da sala de aula, uma vez que tudo que lá acontece

é passível de análise e reflexão e todo fazer do professor tem uma teoria que lhe sustenta, embora por vezes seja desconsiderada. Entender a complexidade dessa profissão, as relações possíveis e as possibilidades de transformação foram o grande marco resultante dessa vivência.

Este trabalho nos possibilitou, novamente, refletir com mais afinco sobre a educação, nossa profissão e nosso papel de educadoras. Mais ainda, repensar os papéis sociais que dizem respeito aos sujeitos e cidadãos que compõem nossa sociedade, bem como, nas contribuições que nos são possíveis de realizar em salas de aula, nos espaços formativos com nossos pares e com toda comunidade escolar, cada um a seu modo, com a sua subjetividade para um fim comum, a educação das pessoas.

Enfatizamos que, o presente trabalho foi apenas um recorte de uma grande colcha de retalhos construída ao longo de um semestre, entretanto, mesmo constituindo-se como um recorte, possibilitou-nos o entendimento de que, com base em nossas produções e reflexão sobre as origens da escola e as causas e razões de tantas contradições e dificuldades, assegurarmos-nos de quão desafiante é esta profissão. Desse modo é impossível pensar a educação sem considerar a formação permanente do sujeito professor em constante diálogo com a história da educação brasileira, nossas raízes, avanços, impasses e necessidades.

REFERÊNCIAS

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2010.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. Vida e obra. São Paulo, Nova Cultural, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. PIMENTA, Selma Garrido (org.). 3 ed. São Paulo : Cortez, 2011.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: **Pedagogia: ciência da educação?** PIMENTA, Selma Garrido (org.). 6 ed. São Paulo : Cortez, 2011.

_____. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente . 7.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2011.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 15-32.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.), **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus. 2002.

_____. O saber social da prática docente. In: Educação & Sociedade, nº 46, 1993. pp.408-418.

_____. Socialização docente e educação: percursos do processo de emancipação. In: Monteiro Silva, A. M. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. XIII ENDIPE. Recife 2006. p. 297-310.

<https://www.significados.com.br/ordem-e-progresso/>

METAMORFOSES DE SI: SUJEITOS INFANTIS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Jaqueline Madruga Flesch

Formanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
Bagé – RS
<http://lattes.cnpq.br/3875599372314657>

Viviane Castro Camozzato

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
Bagé – RS
<http://lattes.cnpq.br/5294675562705384>

RESUMO: O objetivo é problematizar algumas das marcas que constituem a sociedade contemporânea e agem sobre a construção das subjetividades dos sujeitos infantis. Para isso, analisamos algumas materialidades produzidas ao longo de uma prática de estágio curricular obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental, que teve como temática as múltiplas infâncias. Nesse movimento, contextualizamos acerca de alguns marcadores que caracterizam a pós-modernidade e partimos para uma análise que conecta essas marcas à construção subjetiva dos sujeitos infantis. No tempo presente encontramos infâncias que perambulam entre transformações e permanências: fortemente produzidas pelo consumo, mídias e publicidades, assim como pelas redes sociais, plataformas online e outros artefatos que tem dirigido as condutas; ao mesmo tempo, também infâncias

conectadas à família, aos brincames lúdicos, à escola, entre outros. Os sujeitos infantis se metamorfoseiam constantemente, estabelecendo processos de individualidade e multiplicidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeitos infantis. Infâncias. Subjetividade. Pós-modernidade.

METAMORPHOSIS OF SELF: CHILD SUBJECTS AND CHILDREN'S REPRESENTATIONS

ABSTRACT: The aim of this work is to problematise some of the marks that constitute contemporary society and act in the construction of subjectivities of child subjects. For this, we analyzed materialities produced during a compulsory internship practice in the of elementary school, which had childhoods as its theme. In this movement, we contextualize some markers that characterize the postmodernity and and we started an analysis that connects these marks to the subjective construction of child subjects. At the current times, found childhoods that wander between transformations and permanences: strongly produced by consumption, media and advertising, as well as by social networks, online platforms and other artifacts that have directed the conducts; concurrently, also childhoods connected to the family, playful games, school, among others. Children's subjects are constantly metamorphosing, establishing processes of individuality and multiplicity.

KEYWORDS: Children's subjects. Childhoods. Subjectivity. Postmodernity.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse trabalho foi construído a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais, que se dedica a problematizar, dentre outros pontos, os modos pelos quais a cultura está implicada em torno de embates pela significação. Nessa direção, toma centralidade os processos e artefatos da cultura contemporânea, as quais incidem na construção dos indivíduos e nas maneiras refinadas acerca de como se constroem na atual conjuntura. A contemporaneidade – que aqui nos referimos enquanto pós-modernidade ou modernidade líquida (BAUMAN, 2001) – possui características únicas que a difere de outros períodos da história, agindo sobre a construção subjetiva de maneiras próprias neste espaço-tempo.

A pós-modernidade produz significações marcadas pelas forças atuantes no tempo presente. E o uso do termo ‘pós-modernidade’ aqui se refere a um tempo de intensificação de processos de diluição de estruturas, fluidificação de crenças e hábitos, gerando uma vasta gama de possibilidades de existências (FLESCHE; VOSS, 2020). Nisso, temos hoje infâncias múltiplas que vazam pretensas verdades sobre o existir criança.

Hoje, envoltos pela presença de novas tecnologias e da cultura midiática (COSTA, 2010), vivemos em uma sociedade onde a vida humana é mediada pelo consumo. Essas e outras marcas exercem força sobre os sujeitos pós-modernos. Considerando isso, a criança do século XXI está conectada ao tempo presente e às marcas que esse tempo carrega – é importante frisar o não condicionamento a essas características contemporâneas.

Nessa cinesia, estabelecemos como problemática a construção subjetiva no mundo atual, frente a essas presenças e marcas. Movimentamo-nos objetivando analisar parte das construções socioculturais que atingem as infâncias pós-modernas. Identificando, sobretudo, alguns dos marcadores que atuam sobre a construção dos sujeitos infantis contemporâneos. Dessa forma, intentamos compreender os modos como esses sujeitos infantis dão sentido a si e às suas infâncias.

Para dar substancialidade às discussões, foram consideradas as crianças participantes do estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse estágio compõe a tríade de estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – os demais estágios são em Educação Infantil e em Educação de Jovens e Adultos.

Considerando o exposto, as problematizações aqui tecidas se originam da experiência docente enquanto estagiária nos Anos Iniciais. A temática que permeou o projeto desenvolvido no estágio teve como enfoque as múltiplas infâncias, possibilitando desenvolver este estudo. A atuação ocorreu a partir do pressuposto que o educador deve ser um diagnosticador do tempo presente, compreendendo as forças que atuam sobre os educandos e, portanto, sobre o processo educacional (CAMOZZATO, 2015).

21 MARCAS SOCIOCULTURAIS DA PÓS-MODERNIDADE

A sociedade, como se configura hoje, se construiu através de disputas de saber-poder. E, como traz Foucault (2015), não é possível pensar o poder somente sob a ótica da repressão. O poder no contemporâneo busca utilizar os indivíduos ao máximo. Para isso, tenta gerir suas vidas, controlando-as, se possível. Ao mesmo tempo, não há poder sem a criação sucessiva de saberes sobre o que se pretende controlar, governar.

Partindo da necessidade de corpos e subjetividades dóceis (FOUCAULT, 2015), a escola e outras instituições se tornam foco de governo dos sujeitos. Mas, não basta uma população dócil, é preciso “[...] os indivíduos desejarem fazer o que o sistema precisa que eles façam para que ele possa se reproduzir”. (BAUMAN, 2011, p. 154). O próprio sistema capitalista não conseguiria manter-se através apenas do uso repressivo do poder e ao aliar-se ao liberalismo vende ideias de uma suposta liberdade para garantir sua manutenção.

Conforme Veiga-Neto (2007), a lógica neoliberal vai se dedicar a formar o “bom consumidor”, ou seja, vai contribuir para o fortalecimento da sociedade de consumo. Com isso, há uma reafirmação das estratégias de saber-poder que produzem os comportamentos necessários para a sustentação da dominação – se utilizando da liberdade de consumo – que conduz à manutenção da ordem social, fortalecendo o liberalismo econômico.

Detendo o saber de que a ordem social não mais necessita obrigatoriamente ser mantida através da coerção, passa a haver ampla substituição pela estimulação. Assim, o governo dos sujeitos se dedica a incentivar comportamentos e subjetividades ideais para o funcionamento da sociedade capitalista industrial de consumo. A partir disso, “a vida cotidiana torna-se assim objeto privilegiado da organização social capitalista”. (BORBA, 2005, p. 7).

Nesse cenário, a insegurança se torna um novo recurso para governo. Por intermédio de uma cultura líquida, agorista, apressada e regida pela instantaneidade (BAUMAN, 2008), perde-se a perspectiva em longo prazo. A insegurança aliada à busca pela satisfação imediata que tende a vir do consumo movimentada o capital. De tal modo, o “agora” se torna a palavra chave na sociedade contemporânea e, com o mundo veloz e instantâneo, não faz mais sentido resistir aos impulsos.

A expansão do sistema capitalista, estruturado através da má distribuição de renda, concentra muito capital em poucas mãos. Nisso, um número reduzido de pessoas detém alto poder econômico, possibilitando fomentar seus interesses por meio do mercado. Desse modo, o consumo pode se tornar uma forma de controle social, perpetuação do sistema capitalista e fomentar a manutenção e aumento do capital na mão de poucos indivíduos.

Pensando nesse contemporâneo marcado pelo consumo, vivemos uma mercantilização da cultura, em que “o único valor existente é agora o fixado pelo mercado”. (VARGAS LLOSA, 2013, p. 27). A industrialização cultural fez com que os interesses do

grande capital entrassem no lar dos indivíduos pela porta da frente e, mais do que isso, fossem recebidos de braços abertos. A cultura mercadológica chegou às casas através da mídia afetando todos os setores da vida humana, como a política, as artes e a comunicação.

A TV, assim como outras mídias, é potente para contribuir na produção de diferentes olhares. Porém, “é um olhar tele-guiado, tele-comandado, um olhar bem móvel” (PENA-VEJA, ALMEIDA e PETRAGLIA, 2003, p.122). Servindo aos interesses da sociedade capitalista de consumo, a televisão se torna um veículo de difusão da indústria cultural. Veloz como a sociedade, ela muda a todo o momento trazendo novos itens e valores a serem consumidos.

Bauman (2008) afirma que vivemos cibervidas, ou vidas eletrônicas. Nessa conjuntura, a publicidade repercute diretamente nas preferências, nos hábitos e até na imaginação e na sensibilidade humanas (VARGAS LLOSA, 2013). Dessa forma, as tecnologias contribuem para a produção de subjetividades, favorecem a construção de novas formas de ser sujeito e novas maneiras de viver. Nesse movimento, a mídia:

produz um discurso próprio acerca dos sujeitos crianças, adolescentes, adultos e idosos. Essas pretensas verdades são construídas por conveniência inventando e instigando formas de ver percorrendo trajetos que, por vezes, beiram a perversidade. (FLESCH; VOSS, 2020, p. 8).

Como maquinarias educacionais, as redes midiáticas disseminam formas de ser atreladas ao consumo, educando os indivíduos a consumir de forma contínua. O controle penetra todos os lugares, se estendendo a toda sociedade, mas agora de uma forma menos visível e mais sutil (FOUCAULT, 2015). Dessa maneira, ao mesmo tempo em que nos tornamos bons consumidores também vamos consumindo o próprio controle, tratando-o como parte da vida, como algo necessário. Sobre isso, Veiga-Neto (2007, p. 112) argumenta que:

[...] nesta nossa “sociedade do espetáculo”, o espetáculo vai muito além de ser um simples passatempo, lazer ou diversão; ele funciona também como uma técnica de ensino-aprendizagem que nos bombardeia continuamente, trazendo como resultado, entre outras coisas, a banalização e a naturalização do controle.

Nesse cenário, para fortalecer o controle e garantir o consumo e, portanto, a manutenção do sistema capitalista, a “não-satisfação” se torna uma estratégia (BAUMAN, 2008). Assim, a sociedade de consumo se desenvolve garantindo a infelicidade dos seus membros, pois um indivíduo insatisfeito e infeliz vai consumir mais. Afinal, o que traz felicidade nesse cenário são os bens e as “experiências” encontradas no mercado. E, como essa compra e a seguinte também não satisfará o indivíduo por muito tempo, ele continuará consumindo e movimentando o capital.

Segundo essa perspectiva, a grande ameaça ao consumismo é o indivíduo satisfeito. A economia consumista mostra plena saúde quando se torna uma economia da decepção

(BAUMAN, 2011). Articulando o consumo e a liquidez social, tudo passa a ter data de validade. Porém, nem todos os indivíduos conseguem fazer parte desse jogo. Essas “ervas daninhas do jardim do consumo” (BAUMAN, 2008, p. 11), são indivíduos descartados assim como os produtos que não servem mais.

No mesmo ritmo de produção e descarte, os sujeitos se constroem em meio à liquidez e inconstância. Assim como um objeto a ser consumido os indivíduos se tornam mercadorias. Adquirem valor social e constroem sua autoestima e autoimagem a partir da sua vendabilidade nas prateleiras sociais. Eles se tornam seres valorosos a depender de sua aceitação no mercado das identidades. Fundamentando isso, discursos são produzidos onde:

[...] cada sociedade anuncia a infância que lhe convém, a infância dentro do capitalismo globalitário e finaceirizado as desassocia desde a mais tenra idade da sua própria condição de vivente através de engrenagens controladoras e castradoras. Estamos inseridos em uma sociedade que educa não só nas escolas, mas também pelos meios de comunicação de massa e tecnologias que reverberam intentos de verdades conducentes relacionadas a modos específicos de ser sujeito no mundo, envolvendo os sujeitos infantis em agenciamentos catequizadores. (FLESCH; VOSS, 2020, p. 9).

Nesse contexto, “são, ao mesmo tempo, os promotores das mercadorias e as mercadorias que promovem. São, simultaneamente, o produto e seus agentes de marketing, os bens e seus vendedores [...]”. (BAUMAN, 2008, p. 13). Os indivíduos então remodelam a si mesmos conforme os valores sociais vigentes. Valores esses, ditados pelo capital através das mídias e publicidades. Com isso, fazem um enorme investimento para não se tornarem obsoletos, para não perderem seu valor social.

O mar do consumo envolve as crianças que possuem uma infância que hoje é marcada por todos esses aspectos advindos da sociedade pós-moderna, capitalista, de consumo e, também, fluida. Partindo do entendimento de que a infância é uma construção social, com a pós-modernidade, novos significados são atribuídos à infância, novos discursos são produzidos sobre como se deve ser criança, no intento de governar suas vidas e corpos.

Conforme Camozzato (2015), “para que cada sociedade prospere é necessária a formação de tipos de sujeitos que a façam funcionar da maneira mais eficaz possível” (p. 68). Há, então, direta conexão dos interesses coletivos e individuais às demandas e necessidades da sociedade. A forma de agir e pensar precisa favorecer o funcionamento social, sintonizando necessidades e aspirações para a produção de sujeitos eficazes ao sistema.

Partindo dessas noções, a educação entra como uma forma de governo e direcionamento de pessoas. Por vezes, ela perpetua os valores vigentes, conduzindo os sujeitos infantis a se produzirem enquanto indivíduos que mantêm a ordem social sem questioná-la. Nessa cinesia, há disputas de poder e interesses díspares no

governo infantil.

3 | CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Entender a infância na contemporaneidade perpassa entender o tempo presente. E, segundo Foucault (2004), diagnosticar o presente significa compreender o que movimenta a atualidade, ou seja, olhar além das formas imediatas, ultrapassar o que já está visível (ARTIÈRES, 2004). Nessa perspectiva, extrapolar aquilo que está visível sobre os sujeitos infantis implica adentrar nos seus mundos.

Nesse movimento, adentramos os mundos infantis dos sujeitos a partir do estágio em anos iniciais mencionado anteriormente, porém tendo as infâncias contemporâneas como fio condutor neste artigo. Compreendemos a prática pedagógica como laboratório de pesquisa. Partimos, então, do estágio visando fazer uma análise reflexiva, construindo uma investigação com viés qualitativo.

Para as discussões aqui empreendidas utilizamos materiais produzidos pelas crianças ao longo do estágio, nesse caso, plaquinhas e poesias. Pensando na exposição dos trabalhos, escolhemos manter o anonimato dos alunos. Ao fazermos menção às crianças recorreremos às letras iniciais de seus nomes para identificá-las. Analisar essas produções contribui para as discussões aqui presentes. Nisso, as materialidades escolhidas representam a turma como um todo, trazendo características similares às demais construções da turma.

4 | INFÂNCIAS: A MULTIPLICIDADE DE SER CRIANÇA

O projeto de estágio – o qual serviu de *locus* para a produção dos materiais aqui analisados – foi desenvolvido em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal periférica, afastada do centro da cidade de Bagé/RS. A mesma continha dezessete alunos, sendo nove meninas e oito meninos com idades entre sete e oito anos. Para desenvolver o projeto de estágio, consideramos a importância de garantir uma alfabetização voltada para as práticas sociais de leitura e escrita que contemplasse, ainda, os conhecimentos prévios trazidos pelas crianças.

Propiciamos um enfoque central ao direito das crianças de dar significados e também ressignificar aquilo que conhece, ampliando as possibilidades de olhar a si, ao outro e ao mundo. Atribuímos importância à ampliação do conhecimento sobre a realidade, visando criar um ambiente onde os educandos problematisassem suas infâncias e estabelecessem paralelos com as demais possibilidades de ser criança. Um espaço onde houvesse potencial de criação e também de ressignificações (BORBA, 2005).

As práticas pedagógicas frisaram o desenvolvimento de comportamentos éticos e solidários, onde o outro fosse acolhido, partindo de debates e construções individuais e coletivas que ocorressem de forma autônoma. Levando em consideração a pluralidade de

crianças e vivências infantis que cabem em uma mesma sala de aula, o projeto se dedicou a ouvi-las.

Uma das intenções foi, justamente, inverter a lógica do processo educacional ao oferecer e potencializar a possibilidade de os educandos pensarem a própria infância e refletirem sobre sua constituição enquanto crianças. Com isso, buscamos não impor o olhar adulto sobre as infâncias ali presentes, mas sobretudo ultrapassar as nossas próprias representações sobre o infantil.

Agora, através dos trabalhos produzidos por esses sujeitos ao longo do projeto, nos propomos a pensar sobre as marcas constitutivas que acomete os mesmos e vinculam-se ao existir nesse tempo contemporâneo. Disponibilizamos, a seguir, materialidades no intuito de analisar como essas crianças tem se construído, articulando as infâncias à pós-modernidade e aos mecanismos que a estruturam.

5 | SUJEITOS INFANTIS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS

No decorrer do estágio, foram desenvolvidas algumas propostas em que os alunos e alunas eram solicitados a pensar tanto sobre a sua constituição de criança quanto a analisar a sua infância. Para isso, inicialmente questionamos “o que é ser criança?”, a fim de entender quais os elementos que permeavam as suas concepções.

Inicialmente, cada um deles criou uma pequena lista individual que respondia ao questionamento. Após, criamos uma lista coletiva que contemplou a turma como um todo. Dessa prática, os alunos produziram “plaquinhas” que também respondiam à questão. Nelas, puderam colocar elementos de suas listas individuais, da lista coletiva e também escrever livremente. Destacamos duas construções que representam a turma, pois trazem elementos em comum com os demais trabalhos:

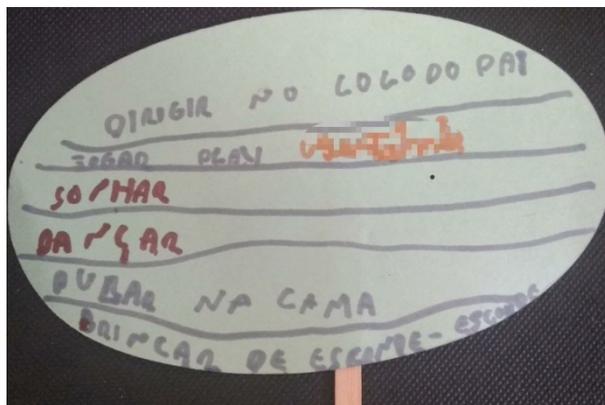


Figura 1: “O que é ser criança?”, do aluno A

Fonte: Jaqueline Flesch (2019)

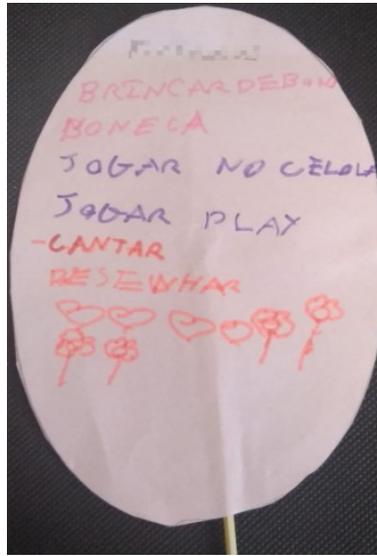


Figura 2: “O que é ser criança?”, da aluna R
Fonte: Jaqueline Flesch (2019)

Nas figuras 1 e 2, o aluno A e a aluna R elencam itens para responder ao questionamento. Segundo eles, respectivamente, ser criança é “dirigir no colo do pai; jogar play; sonhar; dançar; pular na cama; brincar de esconde-esconde” e “brincar de boneca; jogar no celular; jogar play; cantar; desenhar”. Esses são, em suas concepções, alguns elementos que compõem o que é ser criança.

Dentre as suas colocações, há um aspecto que corresponde diretamente ao universo adulto: dirigir. Há elementos que fazem parte daquilo que é considerado infantil: sonhar, dançar, pular na cama, brincar de esconde-esconde, brincar de boneca, cantar e desenhar. Também é possível ver a presença das tecnologias quando elencam “jogar play” e “jogar no celular”.

Analisando essas informações, é possível perceber que, além daquilo que compõe tradicionalmente a infância, esses sujeitos mostram marcas do universo adulto e também da sociedade tecnológica. Sobre isso, Momo e Costa (2010) trazem que a infância pós-moderna se constrói na ambivalência. Para elas, há inúmeras facetas que compõem os sujeitos infantis, rompendo o binarismo “[...] ‘isto ou aquilo’ e podendo ser isto, aquilo e mais aquele outro [...]”. (p. 283).

Esses sujeitos infantis construíram olhares e concepções sobre si e suas formas de ser e viver que decorrem também de sua imersão na cultura midiática. Mas, como traz Borba (2005), os mesmos não são passivos sob a presença desses e outros artefatos culturais. Ao contrário, eles reinterpretam continuamente, fazendo ressignificações daquilo

com que têm contato. Consequentemente, ao considerar:

[...] essas presenças e atuações no contemporâneo, não se trata de conceber as crianças como seres passivos, dominados por esses dispositivos, pelo contrário, entendo que elas inventam a si ao interagir com as coisas que habitam seus mundos. Assim, criam desvios que rompem o instituído e inventam existências disformes, existências que transgridem pela simples materialização de si. (FLESC; VOSS, 2020, p. 2).

Ao encontro dos primeiros materiais, os alunos produziram poesias autorais sobre suas infâncias, poetizando suas vivências infantis através de rimas e outros recursos. O resultado foi extremamente valioso para as análises empreendidas neste artigo. Aqui também destacamos duas construções que representam o desenvolvimento da proposta na turma, trazendo a presença de itens comuns retratados pelas crianças:

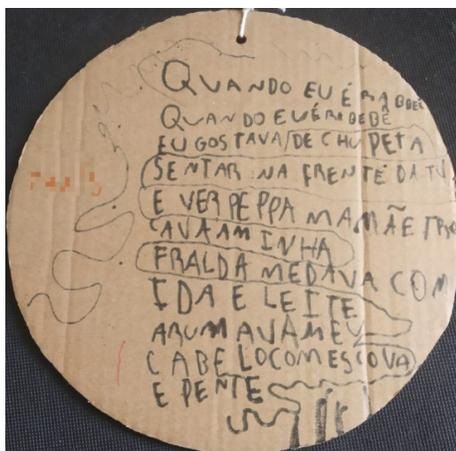


Figura 3: Poesia da aluna T
Fonte: Jaqueline Flesch (2019)

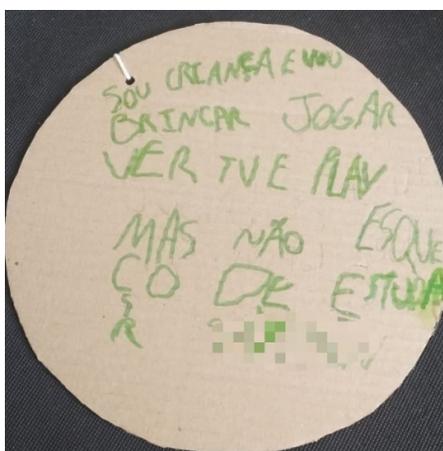


Figura 4: Poesia do aluno S
Fonte: Jaqueline Flesch (2019)

Em sua poesia, a aluna T escreve: “quando eu era bebê / quando eu era bebê / eu gostava de chupeta / sentar na frente da TV e ver Peppa / mamãe trocava minha fralda / me dava comida e leite / arrumava meu cabelo / com escova e pente”. Nessa escrita, encontramos elementos que destacam a relação entre mãe e filha e também componentes que enfatizam a presença da televisão e dos desenhos animados.

Em forma de poesia, o aluno S diz: “sou criança e vou brincar / jogar, ver TV e play / mas não esqueço de estudar”. Aqui, vemos a presença da ludicidade aliada ao uso de tecnologias como a TV e o videogame. Também há menção aos estudos e, de forma indireta, à escola. Sua infância, segundo ele, se alterna entre momentos de lazer, quando há brincadeiras e uso de tecnologias, e as obrigações escolares.

Nas figuras 3 e 4 também encontramos marcas de infâncias construídas na ambivalência. As crianças destacam diferentes elementos, como a relação com a família e a presença da escola. Porém, há algo em comum: a televisão e os recursos midiáticos e tecnológicos. Inclusive, a aluna T menciona diretamente um dos desenhos animados que costumava assistir quando bebê, mostrando a presença da televisão desde a mais tenra infância.

Para pensarmos sobre essas poesias, é preciso que rompamos com os ideais de infância trazidos pela modernidade. Bujes (2015) nos alerta sobre a visão socioculturalmente construída acerca dos sujeitos infantis, frisando a existência da mesma até os dias atuais. Contudo, como traz Bauman (2008), as crianças contemporâneas estão inseridas na sociedade midiática e de consumo desde muito jovens, o que deixa marcas em sua construção subjetiva. É preciso ter em mente que:

A infância que se insere nesse meio desconhece as arapucas do estar conectado virtualmente e dos discursos reducionistas que anunciam seu existir. A cultura da imagem e as narrativas veiculadas tecnologicamente pelos meios de comunicação envolvem saberes e poderes que regulam a vida dos infantis. Isto posto, penso ser imprescindível que desconstruamos esses discursos e essas imagens que falam como é ser criança atualmente, mas precisamos ter em vista que os movimentos a serem feitos são da ordem da reinterpretção por meio da ampliação das possibilidades de ser infante, ou seja, um transbordar de significações. (FLESCHE; VOSS, 2020, p. 9-10).

No cenário pós-moderno e espetacularizado, a todo instante circulam novos produtos televisivos que, assim como a Peppa Pig, se tornam ícones infantis. Essas infâncias são marcadas pela efemeridade e a constante troca de referências. Assim, as crianças se constroem através da relação familiar, escolar e também ao relacionarem-se com os jogos, com a televisão e os demais meios tecnológicos e midiáticos.

A consequência direta disso são crianças que se fabricam através de um “hibridismo fluido”. Conforme Momo e Costa (2010), elas sofrem tão fortemente a ação dos artefatos culturais da atualidade que se tornam efêmeras como eles. Transformam-se de acordo com o que está em voga no momento. O jeito de falar, os assuntos pelos quais se interessam, seus desejos e até mesmo o corpo do sujeito infantil se transformam junto a esses artefatos.

Os agenciamentos contemporâneos ao consumo de mercadorias e da própria noção de identidade podem funcionar como prisões (FLESCHE; VOSS, 2020). Assim, ao invés de nomear os sujeitos infantis enquanto dominados pelas mídias e forças, seria necessário envolver-se no movimento aqui feito, de pensar os modos de ser criança a partir das próprias crianças e suas particularidades.

Mesmo que as materialidades mostrem marcas da sociedade pós-moderna, do consumo, das tecnologias, etc., cada criança é única. “A infância é um acontecimento, um acontecimento em ato, um movimento eterno em si mesmo” (FLESCHE; VOSS, 2020, p. 12) e, por isso, transforma-se e continuará a transformar-se de forma contínua

enquanto acontece.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando sobre a construção subjetiva contemporânea, os sujeitos infantis se constroem por intermédio da conjuntura do tempo presente. As transformações socioculturais trazidas pela pós-modernidade construíram e desconstruíram significações que atuam constantemente sobre esses sujeitos. As crianças de hoje estão diretamente conectadas aos marcadores do nosso tempo.

Os artefatos culturais da atualidade influem diretamente sobre esses sujeitos, acarretando em construções subjetivas que têm como base as referências momentâneas. Esses sujeitos infantis vivem cibervidas que servem de suporte à sua conduta, vestimentas, gostos, etc. A subjetividade fica imersa às forças contemporâneas advindas das plataformas online, da internet, das mídias e do consumo.

Nessa perspectiva, hoje encontramos infâncias fortemente produzidas pelo consumo, pelas mídias e publicidades, pelas redes sociais, plataformas online e pela internet em geral. Essas mesmas infâncias também estão conectadas à família, aos brincarés lúdicos, às amizades, à escola, etc., havendo, assim, transformações e permanências. E cabe ressaltar que, apesar dessas presenças, cada criança, cada infância, acontece em um dançar único, um movimentar nos ritmos da individualidade e multiplicidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. Vida apressada, ou desafios líquidos modernos para a educação. In: BAUMAN, Z. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Trad. de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 149-197.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BORBA, A. M. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

BUJES, M. I. E. Dos modos de olhar a infância. In: LEHENBAUER, S. et al (Orgs.). **O ensino fundamental no século XXI**: questões e desafios. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 49-62.

CAMOZZATO, V. C. Pedagogia, Docência e a Função de Diagnosticar o Tempo Presente. In: Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (Org.). **Prática em Docência**: Um Projeto em Construção. Canoas: Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, 2015. p. 61-86.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

FLESCH, J. M.; VOSS, D. M. da S. Infâncias pós-modernas: entre capturas e desvios. In: Humanidades Digitais, 2020, Jaguarão. **Anais Humanidades Digitais** - Edição do Projeto 002/2020. Jaguarão: EDICON, 2020. v. 01. p. 178-191.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MOMO, M. COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: Para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p. 965-991, set./dez. 2010.

PENA-VEGA, A; ALMEIDA, C R. S. de; PETRAGLIA, I. (Orgs.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VARGAS LLOSA, M. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura**. Trad. de Ivone Benedetti. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CAPÍTULO 16

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA: DIÁLOGOS E PERCEPÇÕES DOS EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A COLETA SELETIVA

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Gécica Coelho do Nascimento Oliveira

Universidade Regional do Cariri – URCA

Juazeiro do Norte – CE

<http://lattes.cnpq.br/3410472505438345>

Veronica Nogueira do Nascimento

Universidade Regional do Cariri – URCA

Campos Sales – CE

<http://lattes.cnpq.br/1109087788210576>

Antonia Micaelle de Alencar

Universidade Regional do Cariri – URCA

Campos Sales – CE

<http://lattes.cnpq.br/8604879060028745>

Janete de Souza Bezerra

Universidade Regional do Cariri – URCA

Juazeiro do Norte – CE

<http://lattes.cnpq.br/4507177282414507>

Sebastiana Micaela Amorim Lemos

Universidade Regional do Cariri – URCA

Crato – CE

<http://lattes.cnpq.br/8614882451125586>

Clara Edilsânia Nogueira da Silva

Universidade Regional do Cariri – URCA

Crato – CE

<http://lattes.cnpq.br/0267889892925874>

Rita Celiane Alves Feitosa

Universidade Regional do Cariri – URCA

Juazeiro do Norte – CE

<http://lattes.cnpq.br/1297743716656802>

Lidiana de Souza Freire

Universidade Regional do Cariri – URCA

Campos Sales – CE

<http://lattes.cnpq.br/9342742933036751>

RESUMO: Com o aumento da produção de bens de consumo e o avanço do capitalismo, nota-se que cada vez mais a sociedade tem produzido toneladas de lixo em todo o planeta, impactando diretamente o meio ambiente. Nesse contexto, o cidadão tem um papel crucial na intervenção em ações coletivas que prejudiquem o ambiente natural. Diante destas discussões, a educação ambiental almeja uma transformação pessoal, que implica em benefícios sociais e sustentáveis. Se trabalhada desde a infância, possibilita uma maior responsabilidade social com relação ao meio ambiente. A coleta seletiva do lixo é um dos meios que auxilia a amenizar os impactos ambientais causados pelas ações do homem. Diante disso, com este estudo objetivou-se verificar a percepção dos estudantes do ensino fundamental II sobre a relevância da instalação da coleta seletiva no município de Campos Sales – CE. Trata-se de um estudo de campo, descritivo com abordagem qualitativa e quantitativa. Foi realizada roda de conversas e questionário como forma de interação com os educandos, discutindo este problema ambiental e identificando a visão dos mesmos após os diálogos. Verificou-se que grande parte dos estudantes encontra alguma dificuldade no momento de separar o lixo. Estes relataram não ter o apoio da família e da sociedade na realização destas ações. Ao final dos diálogos proporcionados através da roda de

conversa, os educandos demonstraram empoderamento e interesse em produzir menos lixo e cuidar mais do seu destino final, a fim de ajudar na preservação do meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Coleta Seletiva. Ensino Fundamental II.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND CITIZENSHIP: DIALOGUES AND PERCEPTIONS OF MIDDLE SCHOOL EDUCATES ABOUT SELECTIVE COLLECT

ABSTRACT: With the increase in the production of consumer goods and the advance of capitalism, directly impacting the environment. In this context, the citizen has a crucial role in the intervention in collective actions that harm the natural environment. With this in mind, environmental education aims at personal transformation, which implies social and sustainable benefits. If worked since childhood, it allows greater social responsibility in relation to the environment. The selective garbage collection is one of the means that helps to mitigate the environmental impacts caused by human actions. Therefore, this study aimed to verify the perception of middle school students on the relevance of installing selective collection in the municipality of Campos Sales - CE. It is a descriptive field study with a qualitative and quantitative approach. Conversations and questionnaires were held as a way of interacting with students, discussing this environmental problem and identifying their view after the dialogues. It was found that most students encounter some difficulty when separating garbage. These reported not having the support of the family and society in carrying out these actions. At the end of the dialogues provided through the conversation wheel, the students showed empowerment and interest in producing less waste and taking better care of their final destination, in order to help preserve the environment.

KEYWORDS: Environmental Education. Selective Collect. Middle School.

1 | INTRODUÇÃO

A preocupação com o meio ambiente tem se tornando cada vez maior à medida que se percebe o desrespeito das sociedades com relação ao desperdício e a degradação dos recursos naturais. A realidade atual está inteiramente ligada a uma sociedade consumista em que a ausência de políticas públicas e a precariedade da educação ambiental ocasionam um maior agravamento dos problemas socioambientais. Essa sociedade de consumo está associada à extração incontrolável dos recursos naturais e o descarte dos resíduos de forma incorreta, provocando a destruição do habitat natural e inviabilizando a perpetuação destes recursos.

Com base nessa perspectiva, o modo de vida atual está totalmente ligado a exacerbada produção de resíduos, que em decorrência da falta de cuidados estão desencadeando problemas sanitários e ambientais, pois é pouco espaço para tantos resíduos. Dessa maneira, a resolução dos problemas ambientais é extremamente urgente, tanto para garantir a existência de uma humanidade futura, como para manter o meio ambiente preservado. Portanto, faz-se necessário educar os cidadãos para que comecem

a agir de modo responsável, ou seja, para que entendam a importância da preservação para todas as gerações, e que essa educação modifique o pensar das pessoas e suas atitudes com relação ao meio ambiente (JACOBI, 2013).

A Educação Ambiental hoje é uma prática que transcende o ato pedagógico, transformando-se, também, em um ato político, ofertando aos educandos subsídios para que estes construam um conhecimento participativo, ético e responsável, cientes dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos que sabem reivindicar melhorias para que possam construir uma sociedade mais justa, buscando alternativas que permitam uma convivência digna para todos (REIGOTA, 2009).

Nota-se que cada cidadão tem um papel relevante para a preservação do meio ambiente. Pensando assim, a educação ambiental leva a uma transformação pessoal, que implica em benefícios sociais e sustentáveis. Se transmitida desde a infância possibilita uma maior agregação das responsabilidades com relação ao meio ambiente, surgindo importantes resultados para o meio ambiente e para a sociedade.

É visto que o acúmulo de resíduos sólidos, principalmente, nas cidades contribui significativamente para a poluição ambiental. No entanto, através do processo de reciclagem muitos desses materiais que estão jogados a céu aberto podem ser reaproveitados por meio de uma prática responsável e sustentável, a coleta seletiva.

Através da coleta seletiva, os materiais que são possíveis de serem reciclados são recolhidos e separados dos outros materiais, facilitando a diminuição do lixo no meio ambiente. Para dar início a coleta não é preciso esperar a atitude de outras pessoas para então começar o processo de limpeza, basta selecionar os materiais que podem ser reaproveitados dos que não podem ser, como o lixo orgânico, transportando e destinando os resíduos corretamente para minimizar o impacto proporcionado por esses materiais que comprometem a qualidade de vida da sociedade (SIQUEIRA; MORAES, 2009).

Portanto, a coleta seletiva de lixo é de total relevância para o desenvolvimento sustentável do planeta, uma vez que gera renda para muitas pessoas, economia nas empresas, além de diminuir a poluição nos solos e rios. Através da coleta, muitos materiais, como vidro, plástico, e o metal podem ser utilizados e transformados em outros objetos. Isso se torna vantajoso em todos os aspectos, pois gastará menos energia, tempo, dinheiro e água para produzir novos materiais. É uma forma inteligente e consciente de todos trabalharem juntos em prol de um bem comum, utilizando-se da coleta seletiva para melhorar a qualidade de vida da sociedade e o meio ambiente em busca do desenvolvimento sustentável (HIRAMA; SILVA, 2010).

“Ao longo dos tempos a humanidade intensificou o processo de urbanização e o desenvolvimento industrial sem se preocupar com o uso racional dos recursos naturais” (HIRAMA; SILVA, 2010, p. 14). Isso reflete em nossa realidade no fato de que mesmo com um desenvolvimento tecnológico, o aspecto sustentável e social não foi tão elevado, fazendo com que não haja um cuidado correto com o lixo e os seus derivados em muitos

lugares do país, inclusive na cidade em que se desenvolveu este estudo.

No município de Campos Sales – CE, *locus* da presente pesquisa, não há coleta e separação de lixo, logo se tem sérios problemas ambientais. A população não atende a essas práticas e muito se dá pela falta de informação e difusão das mesmas. A transmissão de meios de preservação como este vem para tentar encontrar uma saída para algo iminente que é a destruição do meio ambiente.

Diante das reflexões apresentadas, o estudo interroga sobre as percepções dos educandos do ensino fundamental diante da problemática do lixo e quais as estratégias utilizadas por estes para diminuir os impactos destes resíduos no meio ambiente.

A pesquisa tem como objetivo geral verificar a percepção dos educandos do ensino fundamental II sobre a relevância da instalação da coleta seletiva no município de Campos Sales – CE. A partir deste, buscou-se: dialogar com os educandos sobre as práticas de sustentabilidade ambiental; apresentar aos educandos os impactos do consumismo e da superprodução do lixo no meio ambiente; e identificar as práticas de separação do lixo utilizadas pelos educandos e os seus desafios frente a ausência da coleta seletiva.

Utilizou-se a pesquisa participante com abordagem qualitativa e quantitativa. A mesma foi realizada com 34 educandos do 9º ano do ensino fundamental. A coleta de dados se deu através da roda de conversas e da aplicação dos questionários. Os educandos refletiram sobre a produção e o destino do lixo no município, verbalizando as preocupações com a ausência da coleta seletiva, assim como com as práticas inadequadas de descartes do lixo que não visam à reutilização ou a sua reciclagem.

2 | METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa participante, exploratória, de natureza qualitativa e quantitativa. A pesquisa exploratória vem, segundo Gil (2008), “No sentido de tornar a pesquisa desenvolvida mais explícita e mais aprimorada nas descobertas dos objetivos propostos.” Como também visa manter maior familiaridade com o problema.

Segundo Brandão e Borges (2007, p.53) “O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada [...] em sua estrutura e em sua dinâmica.” Visto que aconteceu a participação externa e o tema abordado tem importância para a sociedade, a pesquisa participante se adequou a realidade atual da precariedade da reciclagem e possibilitou o desenvolvimento do estudo.

O desenvolvimento do estudo por meio do diálogo reflexivo, torna-se de grande relevância para a sociedade, visto que a propagação das informações coletadas, almeja a transformação das ideias das pessoas envolvidas, provocando mudanças no meio socioambiental.

O estudo foi realizado na E.E.I.F. Luciano Torres de Mello, localizada à Rua Celerino Nepomuceno de Carvalho, no Bairro Guarani, Campos Sales-CE, Escrita no CNPJ sob

Nº 01.932.272/0001-92 e tem como referência a praça São Francisco. As atividades relacionadas ao trabalho e os dados foram coletados durante o mês de dezembro de 2019.

Os sujeitos da pesquisa foram 34 estudantes do 9º ano do ensino fundamental II. Utilizou-se como critério de inclusão que os educandos estivessem devidamente matriculados no referido ano, e estivessem na faixa etária correspondente para esse último ano do ensino fundamental. Os mesmos participaram da pesquisa mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) direcionado aos pais ou responsáveis.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma roda de conversa dialógica e reflexiva e, também, através do questionário que preservou a identidade de cada um e assim pode-se colher informações imprescindíveis.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização da roda de conversas com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental proporcionou a apresentação da problemática aos educandos, assim como ofertou o espaço para que estes expressassem os seus conhecimentos e práticas acerca da coleta seletiva. O questionário trouxe dados específicos sobre as suas ações e atitudes em relação ao descarte do lixo. Participaram da coleta de dados 34 educandos.

O aspecto ambiental e o impacto na ausência do destino correto de lixo foi um dos ganchos para trazer a atenção dos discentes durante a roda de conversas. “A escola deve abordar e apresentar meios simples e práticos para enfrentar o problema do lixo através do desenvolvimento de atividades que propiciem reflexão [...] e mudança de atitude para com a proteção da natureza” (ALENCAR, 2005, p. 97).

Como os educandos se mostraram tímidos, sem muito envolvimento na roda de conversa, isso foi o que motivou uma organização na sala de aula, onde eles foram convidados a dispor as carteiras em círculo, buscando proporcionar uma maior visualização de todos e também uma maior participação no momento da conversa e na resolução do questionário.

Quando questionados sobre a forma de organização dos lixos, 71,4% afirmaram que separam os lixos, principalmente o lixo orgânico dos demais lixos, pois, esse é até mesmo reutilizado em casa para outras finalidades, 23,8% acabam misturando todos os lixos e 4,8% utilizam formas diferentes de descartar o lixo.

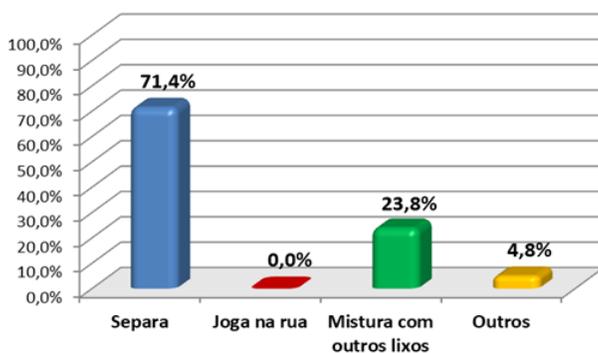


GRÁFICO 1 – O que você faz com seu lixo orgânico?

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Os alunos também foram indagados a respeito da sua contribuição acerca da coleta seletiva. Onde 23,8% disseram que sim, faziam coleta seletiva, 19% que não contribuía, 52,4% disseram que apenas às vezes e 4,8% não souberam opinar.

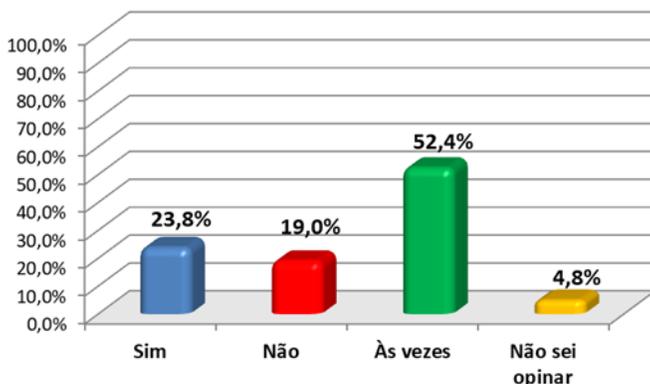


GRÁFICO 2 – Você contribui com a coleta seletiva?

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Os discentes foram indagados se eram a favor da coleta seletiva. Havia duas opções, sim e não, e o resultado foi 100% sim. A coleta seletiva normalmente é apresentada como a mais vantajosa e uma das melhores soluções para reduzir o lixo urbano, pois reduz o trabalho na captação e triagem, como também melhora a qualidade dos resíduos que serão reciclados (SILVA, 2016).

Segundo Siqueira e Moraes (2019, p. 2118) “os resíduos sólidos urbanos gerados

pela sociedade em suas diversas atividades resultam em riscos à saúde pública, provocam degradação ambiental, além dos aspectos sociais, econômicos e administrativos envolvidos na questão.” Então, faz-se necessário mostrar aos educandos que a coleta seletiva tem grande utilidade e é um dever de todos, proporcionando-os um apoio moral e ético mais efetivo.

Ao serem questionados sobre o destino que eles davam ao lixo de suas residências, 14,3% disseram que não separavam, 19% jogavam ao ar livre, 61,9% relataram que separavam o lixo e mandavam para a coleta da cidade e por fim 4,8% afirmaram queimar o lixo. A respeito de enterrar, nenhum utiliza esse método.

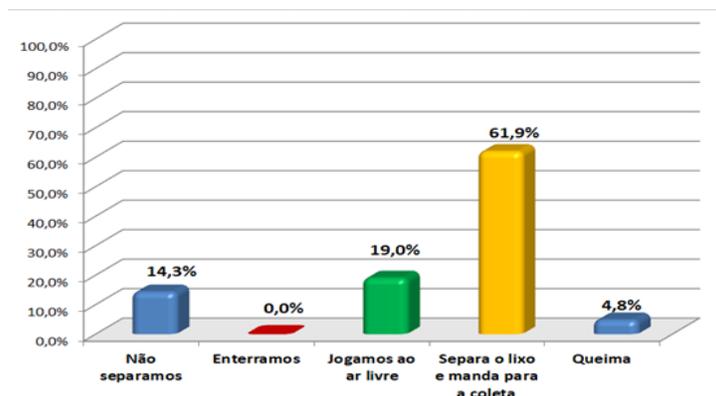


GRÁFICO 3 – O que você e as pessoas da sua casa fazem com o lixo?

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Os educandos ainda foram interrogados se acreditavam que a reciclagem contribui para a diminuição de lixo. As opções oferecidas eram objetivas e mais uma vez o sim prevaleceu e foi unânime. Estes afirmaram que a coleta seletiva do lixo é de extrema importância, tanto para o saneamento e organização das cidades, como para a saúde pública e a preservação do meio ambiente. Refletindo, também, sobre a quantidade de lixo que produzimos.

Esses resultados sugerem que a maioria dos educandos tem algum conhecimento sobre a coleta seletiva e, mesmo a cidade não possuindo este sistema de coleta, alguns têm noção do quão importante é essa iniciativa e procuram fazer o que está ao alcance, que é a separação do lixo em suas residências.

As práticas de educação ambiental através do diálogo com os educandos provocam discussões sobre os problemas ambientais em sua multidimensionalidade, através de uma postura crítica, ética, solidária, exercendo o princípio da equidade. Sendo o diálogo democrático o seu elemento primordial, esta traz o educando como um autor ativo neste

processo de construção do conhecimento (GADOTTI, 2008).

Essas novas construções sociais em sala de aula irão nos proporcionar um maior conhecimento das interações dos seres humanos com o espaço em que vivem e das transformações que podem ocorrer diante de uma nova postura ética e crítica das suas relações com o outro e com os demais ecossistemas. Essa teia da vida nos revela algo que vai muito além de um resultado a uma prática pedagógica e que transcende a uma visão ontológica do ser.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou verificar a percepção dos educandos sobre a relevância da coleta seletiva, realizando uma roda de conversa em torno da compreensão do quanto é importante preservar o meio ambiente a partir do descarte correto dos resíduos sólidos produzidos pelas atividades humanas. Ao interagir com os educandos foi possível verificar a opinião destes sobre o tema em questão, ouvindo os seus relatos, experiências e opiniões a respeito da coleta seletiva.

Os educandos possuíam opiniões distintas, mas, a maioria possuía conhecimentos relevantes e procurava descartar corretamente o lixo, visando o bem ambiental e colocando a sua cidadania em prática. Há desconhecimentos, mas podem ser superados facilmente através de uma educação ambiental mais assídua. Foi possível perceber que a pesquisa despertou nos discentes um olhar crítico e reflexivo para a importância da preservação do meio ambiente a partir de simples ações como separar o lixo orgânico do inorgânico e evitar jogar resíduos sólidos na natureza.

Muitos educandos demonstraram um conhecimento prévio sobre o assunto e puderam aprofundá-lo. O momento da roda de conversa permitiu avançar na prática através das informações por eles obtidas, abordando sempre as contribuições da educação ambiental e das suas ações para a preservação do meio ambiente. Em um momento tão conturbado socialmente para o país, com uma defasagem cultural e moral muito evidente, não podemos abandonar práticas ambientais de grandes impactos como a coleta seletiva.

Verificou-se que muitos alunos encontram dificuldades na hora de praticar a coleta seletiva. Estes afirmam que além do ato de querer reciclar, sentem a necessidade de um maior apoio moral e psicológico por parte da escola e da família. Diante disto, incentivar a coleta seletiva não é somente um apoio moral, mas também ético. Educar de maneira simples, mostrando os efeitos negativos do acúmulo de lixo é importante para entender como este pode afetar a sociedade e quais as nossas responsabilidades em busca de uma melhor qualidade de vida para toda a biosfera.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Mariléia Muniz Mendes. Reciclagem de lixo numa escola pública do município de Salvador. **Revista Virtual**, v. 1, n. 2, p. 96-113, 2005. Disponível em: <http://www.gepexsul.unisul.br/extensao/2012/amb3.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan.-dez., 2007. Acesso em: 10 nov. 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HIRAMA, Ângela Megumi; DA SILVA, Sidinei Silvério. Coleta seletiva de lixo: uma análise da experiência do município de Maringá-PR. **Revista Tecnológica**, v. 18, n. 1, p. 11-23, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevTecnol/article/view/8230>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cad. pesqui**, p. 189-206, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.
- SILVA, Manoel da Conceição. Educação Ambiental: ética, cidadania e sustentabilidade. **TRIM: revista de investigación multidisciplinar**, n. 10, p. 5-22, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5737853>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- SIQUEIRA, Mônica Maria; MORAES, Maria Silvia de. Saúde coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 2115-2122, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2009.v14n6/2115-2122/pt/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CAPÍTULO 17

COMO ARTICULAR AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E EMANCIPADORAS PROPOSTAS PELO SINASE COM A NATUREZA ANIQUILADORA DE UMA INSTITUIÇÃO TOTAL?

Data de aceite: 03/05/2021

Rejane Matias Gomes da Silva

Universidade de Brasília (UnB)

<http://lattes.cnpq.br/4948549389683972>

RESUMO: Iniciaremos nossas discussões em torno da pergunta que problematiza esse trabalho: como articular as diretrizes pedagógicas e emancipadoras propostas pelo Sinase com a natureza aniquiladora de uma instituição total¹? Será possível ou a natureza de uma instituição absolutista impede tal ação? Para tentar responder a essas indagações, foi realizado um trabalho de pesquisa bibliográfica sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), seu histórico, objetivos e princípios, como também, a análise de vários documentos oficiais e marcos legais que tratam da gestão desse programa. O descompasso entre as concepções filosóficas apresentadas pelo Sinase e a metodologia de trabalho necessária à manutenção de uma instituição caracterizada como total e absoluta (Goffman, 2015), às vezes, aniquila qualquer diálogo possível entre o que está garantido pela lei e o que realmente é executado em um Estabelecimento Educacional legitimado para promover o programa de ressocialização. Para essa discussão também foram alinhados

conceitos filosóficos de punição e prisão (Foucault, 2015) e de educação social (Antônio Carlos da Costa, 2006). Neste contexto, aponta-se uma proposta de novos modelos de gestão de pessoas e do sistema socioeducativo nas unidades. Migrando as concepções tradicionais de completude institucional para a incompletude intersetorial dos serviços.

PALAVRAS-CHAVE: Sinase, Instituição total, programa de ressocialização.

HOW TO ARTICULATE PEDAGOGICAL AND EMANCIPATORY GUIDELINES PROPOSED BY THE SINASE WITH THE ANNIHILATOR NATURE OF A TOTAL INSTITUTION?

ABSTRACT: We are going to start our discussion around the query that questions this work: how to articulate pedagogical and emancipatory guidelines proposed by Sinase with the annihilator nature of a Total Institution². In an attempt to answer this and other inquires, it was accomplished a work of bibliographic research about the National System of Socio-educational Care (Sinase in Portuguese), as well as an analysis of several official files and legal milestones which concern about the socio-educational care system's management. The mismatch between philosophical conceptions presented by Sinase and the required methodology of work to the maintenance of an institution characterized as total and absolute

1 Instituição total pode ser definida como um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada. (Hoffman, 2015).

2 Total Institution can be defined as a place of residence and work where a great number of people with similar situation, apart from the broader society for a considerable period of time, which takes an enclosed life and formally administered. (Goffman, 2015).

(Goffman, 2015) occasionally annihilate any possible dialogue between what is guaranteed by the law and what is being executed in fact in an educational establishment instituted to promote the resocialization program. To this discussion, it was also lined up sociological concepts of punishment and prison (Foucault, 2015) and of social education (Antônio Carlos da Costa, 2006). In this context, it is pointed a proposal of new management models of the socio-educational system inside unities by migrating of traditional conceptions of institutional completeness to the acceptance of the intersectoral incompleteness of services.

KEYWORDS: Sinase, Total Institution, Resocialization program.

1 | INTRODUÇÃO

As unidades de internação de restrição e privação de liberdade apresentam características que as constituem enquanto *instituição total*, tendo em vista que a sua organização estabelece rotinas rígidas e obrigatórias que devem ser seguidas pelos internos sem questionamento. Todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local, em horários pré-estabelecido pela administração, sob uma rígida supervisão. Cada atividade diária é realizada na companhia de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma, sem, na maioria das vezes, ser identificadas pelo seu próprio nome. A desobediência ao modelo pode ser passível de punição com a restrição e até mesmo a retirada de direitos.

A excessiva segurança com rígidos critérios de aplicação de medidas disciplinares e adoção de regras de comportamento (filas indianas, mão para trás, posição “de sentido”, cabeça raspada, padronização do tipo e da cor permitidos para a vestimenta, o emprego de expressões de ordem como “atenção”, “silêncio”, “sim senhor”, “não senhor”) marcam o cotidiano da interação social entre os adolescentes e os socioeducadores, ratificando a hierarquia entre os membros da comunidade socioeducativa e potencializando o distanciamento entre suas relações sociais.

Tais ações intervencionistas e autoritárias limitam atitudes de reciprocidade, consentimento e respeito mútuo entre os indivíduos que dividem o mesmo espaço. Para uma intervenção educativa consoante com as concepções legais, a presença do adulto no mundo do jovem com dificuldades pessoais e sociais não deve ser como é corrente entre nós. Segundo Costa (2006), O adolescente espera dessa figura algo mais do que um serviço eficiente, em que as tarefas cotidianas são definidas e tecnicamente coordenadas. Ele espera que alguém possa auxiliá-lo em um processo longo e árduo de libertação no qual, na maioria das vezes, nem ele mesmo acredita.

Para Goffman (2015), os elementos nucleares das instituições totais apresentam uma articulação específica das dimensões de espaço e tempo. A instituição total surge como espaço – tempo da vida concentrada, constituindo assim um palco singular para a análise da condição humana. Nesse ambiente, existem regras de relacionamento e afetividade controladas, vocabulário próprio e, conseqüentemente um processo de enfraquecimento das relações sociais, tanto dos apreendidos quanto daqueles que estabelecem as normas.

Embora haja uma nova perspectiva e uma real tentativa de não permitir que estabelecimentos socioeducativos de restrição e privação de liberdade se tornem uma instituição total, o que se percebe na literatura e acompanhando relatos e vivências nestas unidades, é que pouco se avança para uma gestão de práticas menos absolutistas que se caracterizam pela segregação do indivíduo e ruptura com o meio cultural.

A rejeição categórica de práticas de confinamento e padronização que caracterizam as instituições totais é percebida em vários documentos oficiais, principalmente no que se refere aos objetivos que devem ser alcançados pelas ações socioeducativas, como a contribuição para a formação de um cidadão autônomo e solidário, capaz de relacionar-se melhor consigo mesmo, com o outro e com tudo que integra a sua circunstância sem reincidir na prática de atos infracionais (CONANDA, 2006).

No mesmo documento, encontram-se explicitado os norteadores da ação e gestão pedagógicas para serem seguidos pelas entidades e/programas de atendimento que executem a internação provisória e as medidas socioeducativas, alertando que o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão social (participação em diferentes programas e serviços sociais e políticos) devem ser priorizados, como também o acesso à formação de valores para a participação na vida em sociedade. A dimensão jurídico-sancionatória e a dimensão substancialmente ético-pedagógica são retomadas constantemente nos documentos de referência (ECA, 1990; CONANDA, 2006; Sinase, 2012), não deixando dúvidas sobre o caráter educativo preponderante da medida.

Segundo Costa (2016) o ranço histórico de rigor disciplinar, maus-tratos, violência física e psíquica perpassa a execução das medidas socioeducativas há muitos anos e são característicos de um modelo de gestão que não consegue ser efetivamente democrático e muito menos emancipador, perpetuando a segregação do indivíduo em relação ao mundo exterior.

O ato de castigar crianças e adolescentes como forma de “educar” era uma prática muito comum e plenamente aceitável no Brasil Colonial. De acordo com Romão (2016), a boa educação implicava castigos físicos, introduzidos no século XVI pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater e maltratar crianças. “A correção era vista como forma de amor. [...] Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deveriam ser combatidos com açoites e castigos”.

Quando a sansão ao jovem chega à privação da liberdade, percebe-se a proximidade com a prisão e com o reformatório, instituições criadas anteriormente para o atendimento de adultos. Segundo Foucault (2014), a “prisão castigo” está tão ligada com o próprio funcionamento da sociedade que relegou ao esquecimento todas as outras formas de punições que os reformadores do século XVIII haviam imaginado.

Embora os aparatos legais discorram sobre as diferenças metodológicas, técnicas, estruturais e sociais dos presídios e das instituições socioeducativas, as semelhanças são mais evidentes do que deveriam ser. Até o próprio socioeducando reconhece e refere-se à

unidade de internação como “cadeia” e não como um ambiente educativo.

No Brasil, lamentavelmente, muitos centros socioeducativos possuem características similares às unidades do sistema penitenciário. Ao longo dos anos, signatariamente, as instituições de privação de liberdade para adolescentes foram aderindo às práticas carcerárias. É possível que isso tenha ocorrido quando, posteriormente a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, se passou a negar o modelo existente de atendimento que estaria atrelado ao antigo Código de Menores. Quando a normativa promulgada trouxe princípios e diretrizes para fazer, mas não deu orientações sobre o como fazer, os profissionais mais experientes e os novos adaptaram outros modelos para delinear a prática. (Costa, 2016, p. 7)

Outro papel social importante dispensado à privação da liberdade, em ambos os casos, é que além de punir com a forma mais severa de distanciamento do convívio com seus pares, adquirir um caráter reformador da personalidade. Trata-se de um aparelho institucional do Estado para transformar àquele indivíduo que precisa adequar-se a uma vida civilizada (Foucault, 2015).

Foucault ainda destaca os inconvenientes, os perigos e, principalmente, a inutilidade das prisões, entretanto a sociedade não tem “o que pôr em seu lugar”, transformando-se em uma detestável solução da qual não se pode abrir mão. Quando trazemos essa discussão para a realidade da socioeducação, percebe-se que a mesma inutilidade dessa medida disciplinar se reflete nos altos índices de reincidência, mostrando-se pouco eficaz no que diz respeito a um dos seus principais objetivos “reduzir a propensão do jovem a praticar novamente ato infracional”.

Os dados apresentados pelo **Relatório da Infância e Juventude (2013)** – Resolução nº 67/20011 - revelam que há pelo menos quinze anos, não se assegura, na imensa maioria das unidades de internação, o tratamento individualizado indispensável à ressocialização do adolescente infrator. A superlotação nas unidades socioeducativas e a inadequação de suas instalações físicas, com condições insalubres e ausência de espaços físicos adequados para escolarização, lazer, profissionalização e saúde são inquestionáveis.

Para que haja o que Costa (2006) chamou de arejamento institucional, uma das primeiras ações consistiria em tornar a unidade socioeducativa responsável pela execução da medida de internação em uma instituição dependente dos serviços normais do mundo externo (saúde, educação, arte, qualificação, trabalho, cultura, recreação, entre outros) como forma de antecipação concreta da finalidade declarada da plena reinserção social do jovem educando.

Mesmo porque, quando analisamos dados sobre o espaço físico dos estabelecimentos, não se percebe nas unidades de internação a atenção devida na disponibilização de espaços para a prática de esportes, cultura e lazer dos internos. No Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sul, em apenas 44%, 50%, 55% e 60% das unidades visitadas, respectivamente, verificou-se a existência desses importantes espaços. Apenas no Sudeste o índice sobre

positivamente para 85,3% das unidades inspecionadas. E mesmo tendo o espaço, não havia a garantia de que o mesmo estaria sendo utilizado para sua utilidade inicial. (Relatório da Infância e Juventude 2013).

A medida socioeducativa é marcada por uma visível e palpável tensão entre a sua concepção filosófica e sua execução prática. A teoria permeada por marcos legais, filosofias de liberdade, individualidade, integridade social do adolescente e, principalmente, garantias de direito é violentamente confrontada com uma realidade de padronização de ações, violência física e moral, instalações austeras com espaço físico inadequado para todas as atividades propostas, incluindo escolarização e a realização de práticas esportivas de lazer. Percebe-se um verdadeiro descompasso entre o que está garantido por lei e o que se apresenta para o jovem.

2 I SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)

“Com o tempo desaparecerá o divórcio entre os ‘menoristas’ e os ‘estatutistas’. E os seus frutos hão de aparecer”

(Caio Mário da Silva Pereira. In: Romão, 2016)

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - marca na doutrina jurídica o entendimento de que esse público merece uma atenção especial em resposta a sua condição de pessoa em desenvolvimento. A adoção dessa nova doutrina de proteção integral em substituição ao velho paradigma da situação irregular (Código de Menores – Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979) trouxe reflexões e questões filosóficas que se refletiram no trato com a questão da INFRAÇÃO e de seu AUTOR e, principalmente, se refletirão em políticas mais justas para o atendimento da criança e do adolescente em todas as esferas sociais.

Segundo Romão (2012) é possível identificar, nesse cenário, a ocorrência do processo de constitucionalização dos direitos da criança e do adolescente, vindo a estruturar todo um sistema de garantias de direitos ordenadas pelos Conselhos Tutelares e Conselhos de Direitos. Observa-se também um redesenho em estruturas já existentes, sobretudo àquelas ligadas à Administração da Justiça, O Ministério Público e a Defensoria Pública.

O adolescente que cometeu ato infracional passa a ser visto não como um delinquente (termo utilizado pelo Código de Menores, 1979) que merece ser detido e punido por ter infringido a lei, mas como um cidadão que deve sim ser responsabilizado pelos seus atos, porém, dentro de um sistema de garantias de direito. Nesta concepção, o objetivo vai muito além do caráter sancionatório e disciplinar.

Na introdução do documento organizado pelo Conanda³ (2006) que trata das

³ CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Órgão responsável por deliberar sobre políticas de atenção à infância e à adolescência.

diretrizes e aportes teóricos sistematizados para a composição do Sinase⁴, há a recuperação das memórias institucionais do movimento em direção à articulação que reuniu órgão do governo federal, magistrados, promotores da infância e juventude (operadores do sistema de garantias de direitos –SGD) para discutir, aprovar e estabelecer diretrizes para a prática pedagógica desenvolvida nas unidades socioeducativas. O respectivo documento, dentre outras providências, referenda a ideia dos alinhamentos conceituais estratégicos e operacionais estruturada em bases éticas e pedagógicas.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo foi instituído por meio da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Por estar inserido no sistema de garantias de direitos (SGD), tal sistema deve ser fonte de produção e manutenção de dados e informação que favoreça a construção de novas ações, sejam elas políticas, sociais e financeiras para a garantia de direitos de todos os adolescentes cuja vulnerabilidade e a exclusão social são companheiras cotidianas.

Este pacto social de enfrentamento de situações de violência que envolva adolescentes enquanto autores de ato infracional e/ou vítima de violação de direitos no cumprimento de medida socioeducativa reafirma sem precedentes a diretriz do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa, priorizando as medidas de em meio aberto em detrimento das restritivas de liberdade e promovendo uma ação socioeducativa sustentada pelos princípios dos Direitos Humanos.

A triste realidade como o sistema de ‘recuperação’ do adolescente se apresenta, ressalta que, embora já se tenha completado mais de vinte anos, a doutrina de proteção integral com absoluta prioridade, ainda permanece no plano teórico, jurídico e político-conceitual, não chegando efetivamente aos seus destinatários. (CONANDA, 2006).

3 | INSTITUIÇÃO TOTAL X EDUCAÇÃO SOCIAL⁵

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas. (CONANDA, 2006. p 52).

Conforme aponta Dayrell (2007), a juventude é uma construção histórica e social

4 SINASE - é o conjunto ordenado de princípios, regras critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. (CONANDA, 2006).

5 Educação Social é compreendida neste contexto com o propósito de preparar pessoas (crianças, adolescentes e adultos) para o convívio social pleno, buscando colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítima ou como autores dessas práticas, além de se autopromoverem nos planos pessoal, social, produtivo e cultural. (Costa, 2006. In: Parâmetros para a formação do Socioeducador)

mediada pelas suas experiências e pelas relações que se vão constituindo em seu cotidiano. A socioeducação deveria se configurar como uma política de educação que para a vida em liberdade. Esse processo se efetivaria na medida em que o jovem fosse encaminhado aos bens e serviços públicos e apresentado aos seus direitos e deveres civis.

Em uma sociedade em que o *status* de cidadania não foi uma conquista universal, mas apenas um privilégio dos setores que foram sendo beneficiados pelo crescimento econômico pela industrialização, o contrato social se vulnerabiliza, de modo que convívio social é particularmente afetado (SINGER, 2003, apud Silva, 2012).

Costa (2006) ao denominar uma educação social de caráter socioeducativo acrescenta que esta se destina à preparação de adolescentes e jovens para o convívio social e para atuar como futuros profissionais, tendo a chance de não reincidir na prática de atos infracionais.

A concepção sociopedagógica da medida e à dinâmica institucional imposta pelas rotinas da instituição total apresentam-se um nó epistemológico, político e cultural difícil de desatar. Enquanto temos de um lado uma instituição com propriedades particulares de contensão, repressão e segregação social surge, para esse mesmo ambiente, um contrato que deve assegurar ao interno, dentre outros direitos e deveres, “ser respeitado em sua personalidade, intimidade, liberdade de pensamento [...]” e, ainda:

III- prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;

VI- individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;

VII- mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;

IX- fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

(Sinase, 2012: Título II – da execução das medidas socioeducativas – Capítulo I (Disposições Gerais).

Ações de individualização do atendimento, respeito à sua personalidade e intimidade, mínima intervenção sobre processos culturais são atitudes incompatíveis com os recursos de uma instituição total.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] o fundamental, com a observância desses princípios, é evitar que a unidade [socioeducativa] se estruture com uma ‘instituição total’, voltada para si mesma, sem comunicação e cooperação com outras organizações, sem arejamento”. (Costa, 2006, p. 49).

Assim, se a gestão nas unidades for pautada principalmente em normas de conduta que visem tão somente à ordem, o controle e a participação mínima ou inexistente do jovem

com o mundo exterior, terá muita dificuldade em administrar as dimensões sociopedagógicas impressas nos marcos legais e os seus objetivos regulatórios.

Sabe-se que a dinâmica de segurança é um fator estruturante e indispensável no atendimento e como a maioria dos estabelecimentos sofrem, constantemente, com a falta de servidores, espaço físico precário e alojamentos com lotação acima do permitido, muitas vezes, fica inviável repensar e reorganizar a execução do programa tendo como perspectiva uma jornada pedagógica efetiva e eficaz.

Outro ponto de entendimento de paradigma de aperfeiçoamento do atendimento está relacionado à condição de incompletude institucional e profissional que se apresenta na instituição, compreendendo que as políticas sociais ligadas à saúde, à segurança, à profissionalização, à escolarização não são competência somente da unidade e sim de toda uma rede de apoio extramuros, que deve ser apresentada ao jovem para que este possa conhecer e usufruir dela quando não mais fizer parte ao programa socioeducativo.

Neste estudo, em nenhuma medida, há uma representação desfavorável à ação socioeducativa, principalmente por considera-la indispensável à responsabilização, à reparação e à desaprovação do delito cometido. Com base em dados estatísticos e análise de outros estudos sobre a mesma temática, entende-se que a medida de privação de liberdade tem-se mostrado muito onerosa ao Estado e pouco eficaz como forma de recuperação de vínculos sociais positivos. A soberania das características de instituição total desarticula as tentativas de sua constituição como um estabelecimento educacional.

Atualmente, os profissionais que desenvolvem esse tipo de atendimento estão gradativamente tendo acesso a políticas de formação continuada que priorizam discussões e orientações para que efetivamente o ECA seja cumprido e o Sinase otimizado como um sistema de garantia de direitos. Mas, precisa-se avançar mais, provocando movimentos de qualificação das medidas socioeducativas *in loco*, optando por estratégias operacionais que qualifiquem o atendimento interdisciplinar e intersetorial de forma que haja o reconhecimento de que “os sistemas de privação de liberdade serão tanto mais eficientes quanto menos fechados forem”⁶.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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 União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2006). Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: CONANDA.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF, 18/01/2012.

6 Volpi, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional do Ministério Público. (2013). Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Relatório da Resolução nº 67/2011. Brasília: CNMP.

COSTA, A. C. G. da. Natureza e essência da ação socioeducativa. In: ILANUD; ABMP; UNFPA (orgs). Justiça, adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD. P. 449-467, 2006.

COSTA, R. P. da. Gestão e formação de Pessoas no atendimento socioeducativo. In: Escola Nacional de Socioeducação (ENS). Curso Básico- Eixo V, 2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, O. *et al.* Juventude e contemporaneidade. Brasília: UNESCO, 2007.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir – nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ROMÃO, L. F. de F. A constitucionalização dos direitos da criança e do adolescente. São Paulo: Almedina, 2016.

SILVA, S. C. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. In: Revista Serviço Social, V. 14, N 2, p. 96-118. Londrina – Paraná, 2012.

VOLPI, M. Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na perspectiva do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPÍTULO 18

PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA SOBRE A NOVA BNCC E A SUA IMPLANTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 29/02/2021

Júlia Luz Bohrer

Licenciatura em Ciências Biológicas,
Universidade Feevale
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5534306639517795>

Natalia Aparecida Soares

Docente do Curso de Ciências Biológicas,
Universidade Feevale
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6317785708169738>

RESUMO: A etapa do Ensino médio é fundamental e obrigatória na Educação Básica e indispensável a formação dos cidadãos. Atualmente, vivemos intensas transformações sociais, inclusive no âmbito educacional, neste contexto, faz-se necessário a análise e o entendimento das perspectivas de docentes acerca da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o reflexo de suas mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A presente pesquisa, buscou identificar as impressões de docentes de Biologia atuantes em escolas estaduais de Ensino Médio (RS) sobre a BNCC e sua implantação nesta etapa da educação. A pesquisa foi realizada em maio de 2020 com cinco docentes de Biologia selecionadas aleatoriamente, levando em consideração o contato destas com a pesquisadora. Os dados foram coletados a

partir da aplicação de entrevistas individuais, utilizando a ferramenta de chamada de vídeo do WhatsApp. As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas a análise de conteúdo. Os docentes entrevistados apontaram como aspecto negativo a divisão das disciplinas em áreas do conhecimento e a definição de competências e habilidades, além de que, muitas escolas não possuem os recursos materiais e pessoais para a implementação das propostas do documento aprovado em 2018 pelo Ministério da Educação. Percebeu-se grande receio por parte das entrevistadas acerca dos itinerários formativos e da flexibilização do currículo e carga horária. A pesquisa revelou, de forma unânime, que o documento não foi implementado nas escolas onde as participantes da pesquisa atuam segundo o que preconiza a proposta do MEC e que, segundo elas, a proposta irá acirrar as dificuldades dos estudantes mais vulneráveis socialmente, uma vez que estes não terão acesso a escolas com oferta de diversos itinerários formativos. Por meio desta análise, percebe-se a insatisfação das docentes acerca da proposta da nova BNCC, e a dificuldade das docentes em mencionar pontos positivos do documento.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios no Ensino Médio. Mudanças curriculares. Perspectivas Docentes. Biologia

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND BIOLOGY TEACHERS ON THE NEW BNCC AND ITS IMPLEMENTATION IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: High school is a fundamental, mandatory, and indispensable stage in basic

education for the formation of citizens. Currently, we are experiencing intense social transformations, including in the educational context, in which it is necessary to analyze and understand the perspectives of teachers about the implementation of Brazil's National Common Curricular Base ("BNCC" in the Portuguese acronym) and the reflection of its changes in the teaching and learning process of students. This research sought to identify the impressions of biology teachers in public high schools situated in the southern state of Brazil, Rio Grande do Sul (RS), about BNCC and its implementation in this stage of education. The research was conducted in May 2020 with five biology teachers randomly selected, taking into account their contact with the researcher. The data was collected through the application of individual interviews, using the video calling tool in the application WhatsApp. The interviews were recorded, transcribed and submitted to content analysis. The negative aspects of BNCC pointed out by the teachers were the division of disciplines by areas of knowledge and the definition of skills and abilities. Besides that, many schools do not have the material and personal resources for the implementation of the proposals of the document approved in 2018 by the Ministry of Education. It was clear that the teachers had great concern about the formative itineraries, the flexibility of the curriculum, and the workload. The research revealed unanimously that the document was not implemented according to the guidelines in the schools where the interviewees work and, according to them, the proposal will increase the difficulties of the most socially vulnerable students, as they will not have access to schools offering diverse formative itineraries. Through this analysis, it is perceived the dissatisfaction of the teachers regarding the new BNCC proposal and the difficulty in mentioning the positive points of the document.

KEYWORDS: Challenges in high school. Curricular changes. Teaching Perspectives. Biology.

INTRODUÇÃO

A etapa do Ensino médio é fundamental e obrigatória na Educação Básica e indispensável a formação dos cidadãos. Atualmente, estamos em uma fase de transformações sociais, inclusive no âmbito educacional, neste contexto, faz-se necessário a análise e o entendimento das perspectivas de docentes em Biologia acerca da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o reflexo de suas mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois caberá aos docentes avaliar e implementar as propostas do documento no âmbito escolar.

O documento vem recebendo diversas críticas desde a sua aprovação, trazendo [...] para o centro das discussões qual escola estaremos oferecendo para os jovens que frequentam e ainda irão adentrar a última etapa da educação básica [...] (SILVA, 2015, p.371).

De um lado, seus organizadores defendem que o documento tem como objetivos promover a igualdade e equidade nos processos educacionais nas escolas públicas e privadas do país, além de servir como norteador da das aprendizagens que os alunos devem ter do início ao fim da educação básica (MACHADO e MEIRELLES, 2020, p. 173). Por outro lado, alguns críticos afirmam que a proposta não levou em consideração as

contribuições dos docentes (ZANK, 2020) evidenciando a falta de caráter democrático na construção do mesmo. A existência de itinerários formativos como opção para o alunado enfraquecem a condição de educação básica atribuída ao ensino médio, segundo Silva (2018).

A coleta de dados realizou-se por meio de uma entrevista remota, ocorrida no mês de maio de 2020 com cinco docentes de Biologia de escolas da Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A entrevista foi composta de 4 questões. As respostas dos docentes foram gravadas, transcritas e submetidas a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou investigar as impressões de docentes da Educação Básica sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implantação no ensino de Biologia no Ensino Médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vivemos um período de diversas transformações e mudanças sociais, inclusive educacionais, muitas delas vêm gerando discussões, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), aprovada em novembro de 2018 sob caráter de urgência. A rápida aprovação do documento e as propostas de flexibilização da carga horária e formação de mão de obra trabalhadora tem sido os temas mais polêmicos no contexto educacional.

A aprovação da BNCC se deu em meio a um cenário político conturbado, com diversos interesses econômicos atrelados a sua construção e aprovação. Não é novidade que diversos grupos privados nacionais e internacionais participaram da elaboração, da aprovação e da veiculação de campanhas de marketing em prol do documento, como argumentado por Silva (2018)

“Se, por um lado, o modo como as propostas contidas naquele documento foram veiculadas pela grande imprensa contribuiu para dar larga visibilidade às mudanças intencionadas, por outro, ao menos em um primeiro momento, o conjunto das finalidades foi pouco conhecido e problematizado”. (SILVA, 2018, p. 4)

Como destacado pelo autor supracitado, as mudanças e consequências advindas da aprovação e implementação do documento foram pouco comentadas a nível nacional logo que aprovado.

Outras mudanças foram aprovadas neste mesmo período, como é o caso da lei que trata da Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, que altera, principalmente a Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Esta Lei determina a flexibilização do ensino médio, oportunizando aos alunos a escolha do seu itinerário formativo para aprofundamento dos conhecimentos. Outra mudança significativa foi a junção das disciplinas de biologia, física e química em uma única área do conhecimento, que deixou de ser obrigatória nos currículos

do Ensino Médio, pois cabe ao aluno escolher o que irá estudar. (BRASIL, 2017). De acordo com Silva (2018), o principal aspecto negativo desta proposta diz respeito ao enfraquecimento do sentido de ensino médio como parte da educação básica comum a todos os cidadãos.

Com redução da carga horária e unificação das disciplinas em uma área do conhecimento vem à tona outro problema, a quantidade massiva de conteúdos a serem abordados nesta etapa da educação básica. O excesso de conteúdos também é apontado como um ponto negativo do documento, segundo Landim, Diniz e Santana (2017, p.6), é desnecessário e irrealizável dentro das condições atuais da educação, neste sentido a autora questiona a viabilidade da implementação do presente currículo. A autora ainda menciona a Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio, 2015, p. 3), quando afirma que a grande carga horária de conteúdos limitaria a diversificação de estratégias por parte do professor, comprometendo sua autonomia e a integração com outras disciplinas. De acordo com Lacerda (2019):

Quando se muda um sistema de ensino é preciso preparar os sujeitos envolvidos diretamente e indiretamente com essa nova realidade a fim de atingir a necessidade que o ensino de Biologia exige. Sem essa formação continuada o professor se depara com a decisão de lidar com a densidade do conteúdo de Biologia para pouca carga horária (LACERDA, 2019, p. 66).

A mesma autora menciona em seu estudo que os professores acabam tendo que escolher os conteúdos que serão abordados durante o ano letivo em detrimento de outros, e que muitas vezes, tais conteúdos são abordados de maneira superficial. Neste contexto, surge o questionamento de como formar cidadãos críticos que saibam se posicionar socialmente e que tenham os mesmos conhecimentos básicos em todo o país, quando os conteúdos são selecionados e resumidos (LACERDA, 2019). Ainda em relação aos conteúdos e abordagens em sala de aula, Landim, Diniz e Santana (2017) afirmam que, para que os professores consigam ir além de aulas expositivas é necessário a existência de uma estrutura mínima de trabalho, evidenciando as condições de trabalho enfrentadas pelos professores atualmente.

Abordagens acerca da privatização da educação também são bastante comentadas, principalmente após a promulgação da Emenda Constitucional 95, que limitou os investimentos do Governo Federal nas áreas da educação, saúde, cultura e trabalho por 20 anos (SILVA E LOUREIRO, 2020). Neste contexto, Uczak, Bernardi e Rossi (2020) afirmam que a gestão democrática passou a conviver a cada dia mais com práticas gerencialistas e com o aumento da influência do setor privado mercantil na elaboração das políticas públicas, do seu conteúdo e execução (UCZAK, BERNARDI e ROSSI, 2020)

Cabe ainda mencionar as consultas públicas realizadas durante a construção da BNCC e a ausência dessas contribuições no documento publicado em 2018. Uczak, Bernardi e Rossi (2020) questionam a ausência de diálogo com a sociedade civil participativa o

evidente privilégio do diálogo com os empresários interessados na aprovação da BNCC e os processos dali decorrentes, como por exemplo, “[...] a necessidade de formação de professores, elaboração de material didático e as novas avaliações de larga escala”. (UCZAK, BERNARDI e ROSSI, 2020, p. 18).

Em meio a todo o cenário acima contextualizado, surge a necessidade de pesquisar e discutir acerca do assunto, uma vez que ele é pertinente a toda a sociedade civil e principalmente as futuras gerações. As leis e documentos aprovados na atualidade trarão impactos na formação dos jovens e consequentemente na construção da sociedade futura, por isso torna-se tão pertinente as discussões e posicionamentos sobre o tema.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida no período em que a autora cursava a disciplina de Estágio Docente em Biologia 2, do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade privada, situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS, cursada durante o primeiro semestre do ano de 2020.

Neste contexto, para compor o grupo amostral, foram selecionados professores de Biologia de forma aleatória, levando em consideração o contato destas com a pesquisadora. Tivemos como critério de escolha a atuação como professora de Biologia, pois o estágio cursado era nesta etapa da educação. Para preservar o anonimato do grupo amostral, os docentes foram representados pelas letras P1, P2, P3, P4 e P5.

As cinco professoras de Biologia lecionam em três escolas estaduais nos municípios de Estância Velha (P1 e P2), Três Coroas (P3 e P4) e Triunfo (P5), no Rio Grande do Sul. As professoras possuem idade média de 39 anos.

Todas as professoras são Licenciadas em Ciências Biológicas, quatro delas possuem cursos de Especialização na área educacional e em Biologia Molecular, enquanto duas possuem Mestrado no Ensino de Ciências e Matemática. Todas as docentes já atuavam no Ensino Médio antes da aprovação da BNCC e participam do processo de transição, três professoras possuem experiência docente de sete anos de atuação, uma leciona há vinte anos e outra está em sala de aula há trinta e dois anos, evidenciando a vasta bagagem carregada pelas integrantes do grupo amostral.

A coleta de dados realizou-se no mês de maio de 2020 de forma remota, devido às restrições de distanciamento social geradas pela pandemia do novo Coronavírus, o que fez com que as aulas da disciplina de Estágio Docente em Biologia 2 e todas as suas atividades fossem realizadas de forma virtual, respeitando o distanciamento e isolamento social.

Em meio a este contexto, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas utilizando a ferramenta de chamada de vídeo do WhatsApp e gravador de voz do celular.

Para a coleta dos dados, cada professora foi convidada a responder as seguintes

questões:

- Como você avalia a BNCC?
- Em sua opinião, quais são os aspectos positivos e negativos do documento?
- Quais são os principais reflexos da BNCC na aprendizagem dos alunos em Biologia?
- Como se deu a implantação da BNCC nas escolas em que atuam?

As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p.44), leva em consideração as significações presentes na fala de um emissor identificável e “[...] aparece como um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Portanto, os dados são analisados por meio da categorização dos mesmos, que consiste em “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2011, p. 145).

RESULTADOS

Das docentes entrevistadas, três (P2, P4 e P5) demonstraram aceitação perante ao documento, mencionando que a proposta é boa e que ela irá funcionar (P2), no entanto, demonstrando dúvidas quanto a real implantação dela nas escolas, principalmente nas regiões mais carentes (P2 e P4), uma das docentes (P5) mencionou que apesar da qualidade do documento, ele começou a ser implementado de forma errada, segundo ela, a Base deveria ser ensinada aos futuros professores durante a graduação e só então migrar para a Educação Básica junto com estes professores “mais novos”. Na visão desta docente (P5), os professores que já lecionam não deveriam ter que implementar a base, visto que não tiveram esse tipo de formação durante a graduação.

Na sequência as professoras foram instigadas a opinar a respeito dos aspectos positivos e negativos da nova BNCC.

Na opinião de P1 as competências gerais da BNCC são um ponto positivo do documento. A docente P2 afirmou que por meio da definição das habilidades, o documento pontua bem o que é ciência e qual a importância dela para o cotidiano do estudante. Uma das docentes (P3) pontuou como positivo o poder de escolha oferecido ao estudante com relação as áreas que ele pretende aprofundar seus conhecimentos. A docente P4 mencionou a regionalização como aspecto positivo do documento, uma vez que promove a valorização de conhecimentos locais e diversidades culturais. De acordo com a opinião de P5, o documento unifica o ensino em todo o território nacional e que desta maneira todos terão o mesmo conhecimento.

A respeito dos aspectos negativos da nova BNCC, na opinião das docentes, P1 afirmou que a divisão das disciplinas em áreas do conhecimento e a definição de

competências e habilidades são aspectos negativos da proposta. Na perspectiva de P2, muitas coisas (conteúdos) foram suprimidas e muitas escolas não possuem os materiais necessários para a promoção da educação investigativa. Uma das docentes (P3), mencionou que a carga horária é um problema, pois os alunos terão muitas disciplinas a distância, e na visão desta docente tal medida irá precarizar ainda mais a educação. A professora P4 afirma que o documento é muito amplo em relação aos conteúdos, sem ser específico, e desta forma irá promover aprendizagens superficiais sobre muitas coisas. Na ótica de P5 a implementação está errada, nas palavras dela “ a base não deveria ser goela a baixo nas escolas, deveria ser gradual, com formações”.

A terceira pergunta feita a cada professor foi “em sua opinião quais os principais reflexos da nova BNCC na aprendizagem dos alunos no ensino de Biologia? ”.

Em resposta a esse questionamento, duas docentes (P3 e P5) afirmaram que o documento não está sendo utilizado como referência nas escolas em que atuam, P1 e P4 mencionaram que não perceberam mudanças na aprendizagem dos seus alunos, ainda foi mencionado por P2 que os estudantes terão a possibilidade de aprender as mesmas coisas em todo o território nacional. Neste momento, duas docentes afirmaram que quando a base for utilizada em suas escolas, os estudantes terão dificuldades com relação a redução de carga horária e “mistura” das disciplinas em áreas (P5), e que possivelmente os estudantes sairão com conhecimentos muito rasos e déficits de aprendizagem (P3). Na visão de P5, os estudantes não possuem maturidade para decidir quais disciplinas irão cursar durante o ensino médio.

A última pergunta feita às docentes foi sobre como se deu a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas de Ensino Médio em que cada uma atua. Foi unanimidade entre as respostas das docentes que a BNCC não foi implementada nas escolas. Uma docente (P4), comentou que alguns professores utilizam a base por conta própria, mas que o corpo docente como um todo, não o faz.

A partir das respostas das docentes, houve um novo questionamento referente aos chamados “Dias D”, promovidos para estudo do documento. P1 disse que foram realizados encontros para estudar a Base, mas que os professores foram informados que ainda haveriam mudanças naquele documento e que por isso não o utilizam. A docente P2 comentou que os encontros promovidos foram desorganizados e que as formações foram realizadas utilizando a BNCC do Ensino Fundamental. A professora P3 informou que durante os dias D, os docentes deveriam auxiliar na construção de materiais, mas segundo ela, os materiais já estavam prontos. P4 afirmou que a implementação está sendo “muito devagar”, que alguns professores estão fazendo uso enquanto outros não. A mesma docente mencionou que as formações (Dia D) só funcionavam quando a supervisão trazia materiais prontos e que quando a proposta era aberta, nada era produzido. A docente P5 afirmou que foram realizadas as formações, mas que elas não explicavam coisas muito úteis, ela afirmou que aprendeu muito mais a respeito da Base em seu curso de Mestrado.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Um dos aspectos negativos da BNCC mencionados por uma docente (P1) foi a nova organização das disciplinas em áreas do conhecimento e a definição de competências e habilidades. Neste sentido, Liporini (2020) destaca que a promoção da integração entre áreas do conhecimento semelhantes entre si teve ampla implantação nos currículos nacionais e estaduais. Segunda a pesquisa da autora, “[...] a ênfase é dada ao ensino por competências e [...] sua aquisição é mais importante do que a apropriação do conhecimento científico. Desta maneira o estudante deverá aprender conteúdos com maior relação com o seu cotidiano, ficando as disciplinas e todo o arcabouço científico em segundo plano.

Para a autora supracitada, a ausência de disciplinas curriculares na BNCC resulta na negação do acesso a ciência para o estudante. Silva (2018) afirma que ensinar com base em competências revela a “[...] intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania [...]” e “[...] consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia.” (SILVA, 2018, p. 11). Neste contexto, Silva (2015), afirma que “[...] tais mudanças estão embasadas nas recentes transformações tecnológicas ocorridas no mundo do trabalho, justificando-as como adequações da escola às demandas organizacionais do trabalho produtivo [...]”. (SILVA, 2015, p. 372)

Ainda, nas palavras de Liporini (2020): “Ao mesmo tempo que o documento indica o desejo de acesso universal a todos, há a negação dele por meio do favorecimento de um ensino por competências”. (LIPORINI, 2020, p. 164 e165). Por meio de uma formação fundamentada no saber fazer, onde o estudante não está familiarizado a pensar e a entender os fenômenos, forma-se um cidadão apto apenas ao trabalho, sendo incapaz de refletir sobre o mundo. Isso dificulta o desenvolvimento do pensamento crítico desse cidadão e por consequência, diminui sua capacidade de posicionamento frente a desafios sociais.

Além das questões teóricas relacionadas ao documento, uma das professoras entrevistadas mencionou que a implementação da Base está errada, e que na visão dela, o documento deveria ser discutido e utilizado pelos professores recém formados. Acerca desta questão, Maciel et. al., (2017) afirma que para que a mudança possa ocorrer, os professores que já estão em sala de aula devem receber formações continuadas e meios para o desenvolvimento profissional necessário, de forma a assegurar que os alunos e a estrutura educacional estejam adequados para a implementação do novo modelo proposto no documento. A respeito da estrutura educacional, uma docente afirmou que as escolas não estão adequadas para receber o novo modelo, pois não possuem os recursos necessários para a promoção da educação investigativa. Maciel afirma que “[...] a elaboração da BNCC foi permeada pela ausência de discussão da realidade nas escolas públicas em detrimento, ainda, de uma escola sonhada que não se constitui a realidade”. (MACIEL, et. al., 2017,

p. 667)

Ainda no contexto das adequações ao novo ensino médio, foi evidenciado pelas docentes a preocupação com os itinerários formativos (poder de escolha dos alunos) que, na perspectiva de Chagas (2019), dão uma falsa sensação de liberdade de escolha, pois estes estão sujeitos as condições locais, aos anseios da sociedade e aos recursos materiais e humanos das redes de ensino. Desta forma, a autora afirma que o texto “[...] induz ao estreitamento curricular sob a designação de flexibilização das áreas e disciplinas” (p. 46). Diante da escassez de recursos e dificuldade de organização entre os municípios, estados e a União, Chagas (2019) percebe que a proposta precariza a educação pública e que a opção de oferta de diversos itinerários formativos (liberdade de escolha) está vinculada a escolas de alto padrão e conseqüentemente, altos custos (mensalidades), mantendo a desigualdade. Nessa mesma linha, Silva (2018) afirma que:

[...] os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados”. (SILVA, 2018, p.5)

Outro aspecto relevante diz respeito a possibilidade de convênios entre as escolas públicas e instituições privadas para a oferta de cursos que integrarão a carga horária exigida para a etapa da educação em questão, o que evidencia a mercantilização da educação, uma vez que há possibilidade de haver financiamento público para a oferta privada da educação (SILVA, 2018, p.5). Uczak, Bernardi e Rossi (2020, p.4), “corroboram dizendo que a intensificação da influência de empresários na parceria com o governo, transforma o direito a educação num produto ofertado ao público pelo setor privado”.

Por fim, percebemos como unanimidade entre as docentes, a não implementação da BNCC no cotidiano das escolas em que atuam, acerca disso, Maciel et. al. (2017, p. 670) afirma que:

Os processos de implementação da BNCC devem prever uma ampla reflexão das condições de realização da avaliação interna da escola que a assume, para que o planejamento pedagógico diário que dá forma e sabor a esta base possa fluir pleno do direito e das possibilidades que o acesso ao conhecimento pela escola pode produzir.

Foi mencionado a promoção de encontros (Dia D) para discussão, construção e aprofundamento acerca do documento, mas em geral, não houve organização durante os encontros, que vieram a tornar-se pouco significativos para os envolvidos. Corroborando com as entrevistadas, Maciel et. al. (2017) aponta que o processo de elaboração da BNCC não se configura como uma discussão aprofundada e ampla, pois a participação efetiva de docentes foi escassa.

Cabe discutir fatores que podem ter resultado a não implementação da BNCC no ensino médio. Um fator que pode ter gerado rejeição por parte dos docentes e a

consequente não implementação do documento nas escolas, foi a falta de participação efetiva da comunidade escolar na construção do documento. (BRANCO et, al., 2018, p.58).

A redução da carga horária obrigatória ao ensino médio e a possibilidade de complementação com itinerários formativos é outro fator que gera descontentamento entre a classe docente. As escolas públicas não receberão grandes investimentos para realizar as adequações necessárias para atender as demandas dos alunos, visto que os gastos foram congelados por vinte anos, precarizando ainda mais o cenário (BRANCO et. al., 2018, p.62). Nas palavras do autor:

Sem investimentos, as escolas públicas ficam aquém da possibilidade para oferecer o que está sendo proposto, baseando-se na estrutura e condições da esfera pública. Além disso, a Lei Nº 13.415/2017 assegura o advento (ou melhor, a ampliação) de parcerias público-privadas, como uma alternativa, ou única possibilidade, para a execução do “Novo Ensino Médio”:(BRANCO et. al, 2018, p. 62)

Provavelmente as instituições públicas conseguirão oferecer, quando muito, um itinerário formativo, não sendo possível o estudante seguir “seu” projeto de vida, e estes serão “[...] reféns de formações reducionistas, aligeiradas, precárias e alienadas com um viés para o trabalho produtivo” (BRANCO et. al., 2018, p.64).

Percebe-se por meio da presente análise, que o processo de criação da BNCC resultou em um documento com inúmeras fragilidades e desconectado da realidade educacional de muitas instituições de ensino do país, apresentando aspectos voltados ao controle social por meio da formação de classes trabalhadoras alinhadas aos interesses do setor privado, mantendo as desigualdades e não resolvendo os problemas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou investigar as impressões de docentes da Educação Básica sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implantação no ensino de Biologia no Ensino Médio. Percebeu-se grande apreensão por partes das docentes quanto as propostas trazidas no documento, principalmente no que diz respeito a flexibilização de carga horária, oferta de itinerários formativos, a junção de disciplinas em áreas do conhecimento e a real implementação nas escolas. As docentes percebem como pontos positivos no documento a oportunidade de escolha ofertada ao aluno e a regionalização e unificação dos conhecimentos propostos pela Base.

Como reflexo a todos os aspectos mencionados durante a presente pesquisa, verificou-se a não implementação do documento nas escolas onde as docentes lecionam. Percebeu-se também que foram realizados os chamados “Dias D”, para estudo e discussão acerca da nova BNCC, no entanto, foi mencionado pelas docentes que os encontros em nada (ou muito pouco) contribuíram para sanar as dúvidas e auxiliar na

implementação das propostas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª reimpressão da 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 223 p.

BRANCO, Emerson Pereira. BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. IWASSE, Lilian Fávoro. ALEGRÂNCIO, ZANATTA, Shalimar Calegari. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio**. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Alagoas. Debates em Educação. Vol. 10. Nº. 21. Maio/Ago. 2018.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT**, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: fev. 2020

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa** / Ângela Both Chagas. -- 2019. 292 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194560>>. Acesso em: fev.2021.

LACERDA, Divaniella de Oliveira. **Avaliação da aprendizagem no Ensino de Biologia: concepções e indicativos da prática docente**. João Pessoa, 2019. 129f. Orientação: Francisco José Pegado Abílio. Dissertação (mestrado) UFPB/Educação. Disponível em:<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16805?locale=pt_BR>. Acesso em: fev. 2021.

LANDIM, Myrna Friederichs. DINIZ, Renato. SANTANA, Sebastiana Érica Cruz. **Análise dos conteúdos de Biologia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educon, Aracaju, Volume 11, n. 01, p.1-11, set/2017. Acesso em: fev. 2021. Disponível em:< http://anais.educonse.com.br/2017/analise_dos_conteudos_de_biologia_na_base_nacional_comum_curricul.pdf>.

LIPORINI, Thalita Quatrocchio. **A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: expressões da pós-modernidade e do neoliberalismo**. Bauru, 2020. 210 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192670> >. Acesso em: jun. 2020.

MACHADO, Maria Helena. MEIRELLES, Rosane Moreira Silva. **Da “LDB” dos anos 1960 à BNCC de 2018: breve relato histórico do ensino de biologia no Brasil**. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Alagoas. Vol. 12 | Nº. 27 | Maio/Ago. | 2020. Acesso em: 05/02/2020. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p163-181>>.

MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. NASCIMENTO, Gilvania Conceição. FERNANDES, Cleonice Terezinha. KFOURI, Samira Fayeze. Visão de professores de escolas de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista de Educação Pública. 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5506>>. Acesso em: fev. 2021.

SILVA, Silvana do Nascimento. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental.** *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, e20004, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>. Acesso em: Fev., 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas.** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Acesso em: 28/01/2021. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso.** *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.34 e 214130. 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: jun. 2020.

UCZAK, Lucia Hugo. BERNARDI, Liane Maria. ROSSI, Alexandre José. **O governo Temer e a asfíxia dos processos de democratização da educação.** *Educação*. Santa Maria. v. 45 |2020 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: Fev. 2021.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.** Orientador (a) Julia Malanchen, 2020. 147f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação. Letras e Saúde, Graduação em Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2020. Acesso em: fev. 2020. Disponível em:< <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4960>>.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PSICOPEDAGÓGICA: INSTRUMENTOS FACILITADORES

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Maria Andressa Lima dos Santos Santana

Especialista em Psicopedagogia Institucional,
Clínica e Organizacional pela Faculdade
Padre Dourado
Fortaleza (CE)
Professora na Educação Infantil da rede
municipal de Caucaia-CE
Caucaia-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9180593122682417>

Dennis Orion Pereira dos Santos

Especialização em Psicopedagogia
Institucional, Clínica e Organizacional pela
Faculdade Padre Dourado
Fortaleza-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6891862082256159>

Bety Coutinho Souto Melo

Pós graduada em Psicopedagogia e Educação
especial pela Universidade Estadual Vale do
Acará e Faculdade Ateneu
Fortaleza-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8574417565577421>

RESUMO: O presente estudo tem o objetivo geral de identificar os principais instrumentos que auxiliam o processo de avaliação diagnóstica no âmbito da psicopedagogia, seguido por outros dois objetivos secundários os quais giram em torno de esclarecer o que é esse processo de avaliação - ressaltando as principais características da ciência em análise, enfatizando

as etapas da prática psicopedagógica, expondo de forma sucinta a definição de avaliação diagnóstica. Elaborou-se ainda, uma síntese dos principais instrumentos facilitadores deste processo de avaliação: anamnese, EOCA, Técnicas Projetivas, Provas piagetianas. Sendo o levantamento teórico a fonte de coleta de informações, dando crescimento a pesquisa e atribuindo-lhe aspecto bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação diagnóstica; Investigação; Aprendizagem; Instrumentos.

PSYCHOPEDAGOGICAL DIAGNOSTIC EVALUATION: INSTRUMENTS FACILITATORS

ABSTRACT: The present study has the general objective of identifying the main instruments that assist the diagnostic evaluation process within the scope of psych pedagogy, followed by two other secondary objectives which revolve around clarifying what this evaluation process is - highlighting the main on es characteristic of the science under analysis, emphasizing the stages of psych pedagogical practice, briefly exposing the definition of diagnostic evaluation. A synthesis of the main instruments that facilitate this evaluation process was also elaborated: anamnesis, EOCA, Projective Techniques, Piagetian Tests. The theoretical survey being the source of information collection, giving rise to research and attributing it bibliographic aspect.

KEYWORDS: Diagnostic evaluation; Investigation; Learning; Instruments.

1 | INTRODUÇÃO

Concebe-se a avaliação diagnóstica psicopedagógica como um processo de investigação pelo qual é possível identificar as principais causas das dificuldades trazidas pelo aprendiz. Por tanto, a excelência neste processo implica diretamente na qualidade das futuras intervenções e encaminhamentos a outros profissionais, quando necessário, a fim de melhorar a aprendizagem do indivíduo assistido.

Compreendendo assim, a importância da avaliação, notamos a necessidade de um aprofundamento no conhecimento das técnicas facilitadoras envolvidas neste processo investigativo. Vale ressaltar que, esta pesquisa além de contribuir com a nossa formação enquanto profissionais da área, servirá ainda como fonte de esclarecimento para outros profissionais e estudantes de áreas afins.

Partindo da perspectiva supracitada, crescemos a pesquisa por meio de levantamento bibliográfico, fundamentado em autores consolidados como: Jorge Visca, pioneiro da epistemologia convergente- teoria psicopedagógica de trabalho clínico que se alia a outros campos do saber que buscam em sua essência explicar a subjetividade humana: Psicogenética (Piaget), Psicanálise (Freud) e psicologia social (Pichon-Riviere).

O estudo tem o objetivo geral de identificar os principais instrumentos que auxiliam o processo de avaliação diagnóstica no âmbito da psicopedagogia, seguido por outros dois objetivos secundários os quais giram em torno de esclarecer o que é esse processo de avaliação e elaborar uma síntese dos principais instrumentos facilitadores deste processo de avaliação.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi crescida por meio de um levantamento teórico característico da pesquisa bibliográfica, a qual, parafraseando Marconi e Lakatos (2010), é a pesquisa de maior profundidade com relação aos resultados obtidos. Ela analisa, explica e até cria um conceito ou teoria sobre o objeto. Neste caso, analisamos as informações obtidas, expondo de forma simplificada o resultado desta análise. Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto.

Nessa perspectiva nossa fonte e coleta de dados foi totalmente bibliográfica, ou seja, recorreremos a materiais escritos, como livros, artigos científicos publicados em revistas e na internet, escritos por autores da área psicopedagógica. Na tentativa de atingir o foco desta pesquisa em identificar os principais instrumentos mediadores da avaliação psicopedagógica, precisamos antes ressaltar as principais características da ciência em análise, enfatizando as etapas da prática psicopedagógica, expondo de forma sucinta a definição de avaliação diagnóstica. Em seguida, compreendendo estes conceitos, faremos um levantamento dos principais instrumentos facilitadores da avaliação (anamnese, EOCA,

Técnicas Projetivas, Provas piagetianas), acompanhado por uma explanação de suas respectivas contribuições para a prática psicopedagógica.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

É fato que a aprendizagem está intrinsecamente ligada à evolução humana, pois desde os primórdios aprender e ensinar foi um processo essencial para a consolidação da civilização, no entanto com a institucionalização do ensino, muitas vezes concebemos aprendizagem como inerente apenas ao ensino formal/escolar, esquecendo que o ato de aprender começa ao nascer e segue ininterrupto. Considerando aprendizagem em seu amplo sentido:

O processo de aprendizagem consiste na produção e estabilização de condutas, serão consideradas aprendizagem tanto as que se produzem no contexto escolar como as que se elaboram no meio familiar e comunitário, sem que necessariamente esteja implicada a escola. (VISCA, 2015, p. 16).

Contudo, aprender é um processo complexo que tem um lugar específico no campo teórico apoiando-se na Psicopedagogia como ciência que foca as dificuldades de aprendizagem como principal objeto de estudo, preocupando-se em identificar as causas que interferem neste processo.

O psicopedagogo é um mediador entre a aprendizagem e o aprendente, é um profissional que recebe a família, o aprendiz, acolhe a queixa e a investiga. Contudo seu trabalho vai além da investigação, pois este mesmo profissional, pode intervir com estratégias pedagógicas que auxiliem a superação da experiência traumática do aprendiz. Neste percurso, a etapa da investigação é o que chamamos de avaliação diagnóstica psicopedagógica.

Tal avaliação é um processo cauteloso, que se inicia logo após o recebimento da queixa, na intenção de levantar ou confirmar hipóteses acerca dos sintomas apresentado, buscando descobrir suas respectivas causas, para então elaborar um plano de ação e intervenção (MORAES, 2010).

Após receber a família, o aprendente e acolher a queixa, começa-se o processo de investigação, geralmente com uma entrevista com os pais ou responsáveis do aprendente, sobre a situação familiar, contexto social. Ramos (2011), explica que a anamnese é um momento crucial da avaliação, por meio dessa entrevista questões relativas à história de vida do paciente, bem como normas, preconceitos, expectativas, padrões familiares e a circulação dos afetos e do conhecimento ficam evidenciados.

Outro instrumento utilizado para facilitar o processo de avaliação é a EOCA. Esta ferramenta, objetiva identificar os possíveis obstáculos que interferem na dificuldade de aprendizagem, analisando por meio da observação do vínculo que o aprendiz estabelece com os objetos de aprendizagem - lápis, papel, giz de cera, por exemplo, e suas respostas

para as consignas pré-estabelecidas. Geralmente alguns profissionais confeccionam uma “caixa EOCA”, aplicando à entrevista um caráter lúdico/informal. Observa-se a temática do que o sujeito diz, sua dinâmica (gestos, posturas, entonação da voz), o produto, isto é, aquilo que fica registrado no papel.

“Em todo momento, a intenção é permitir ao sujeito construir a entrevista de maneira espontânea, porém dirigida de forma experimental. Interessa observar seus conhecimentos, atitudes, destrezas, mecanismos de defesas, ansiedades, áreas expressão da conduta, níveis de operatividade, mobilidade horizontal e vertical etc”. (Weiss ápod Visca, 2007, p. 57).

No decorrer da avaliação diagnóstica as técnicas projetivas são fortes aliadas, estas são representações gráficas que permitem ao aprendente externalizar suas emoções e vínculos de forma inconsciente. As técnicas projetivas são aplicadas principalmente quando se suspeita de vínculos negativos com objetos ou sujeitos do cotidiano do aprendiz, consequentemente interferindo em sua aprendizagem. De acordo com Visca (2015), a realidade subjetiva expressa pelo aprendiz deve ser analisada e investigada a fim de compreender até que ponto as variáveis emocionais condicionam a aprendizagem, se negativa ou positivamente.

Desenvolvidas por Piaget, as provas operatórias ou piagetianas são bem conhecidas por psicopedagogos por permitir avaliar o grau de aquisição de noções-chave para o desenvolvimento cognitivo, observando a interação entre o cognitivo e o afetivo - parafraseando Bossa, 1995 apud Oliveira (2011).

4 | CONCLUSÃO

Evidenciou-se que receber um indivíduo com dificuldade de aprendizagem implica em comprometer-se com o tratamento e/ou superação das experiências traumáticas que proporcionam obstáculos para a aprendizagem, contudo percebe-se quão importante e quão profunda é a seriedade que envolve o processo de diagnóstico das causas destas dificuldades ou distúrbios.

Não podemos ignorar a multidimensionalidade do sujeito, o que torna o processo investigativo uma teia de possibilidades, carente de um trabalho minucioso e atento aos detalhes, portanto afirmamos que, embora este estudo tenha atingido o foco inicial de levantar e explicar os principais instrumentos psicopedagógicos investigativos, é fatídico ressaltar que estes instrumentos não suprem a necessidade da prática clínica.

Percebemos que existem muitos outros instrumentos formais e informais que podem auxiliar no diagnóstico, muitos já são utilizados por profissionais da área assim como estudados, contudo, a necessidade de pesquisar e estruturar instrumentos facilitadores da avaliação diagnóstica psicopedagógica não se esgota, tendo em vista as constantes mudanças em que todo o processo de aprendizagem e principalmente o sujeito aprendente, está envolto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira de. **Psicopedagogia Clínica: Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbios do Aprendizado**. 1ª ed. Póluss editorial. São Paulo, 1998.

“AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: uma teia de possibilidade” em **Só Pedagogia. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2019**. Consultado em 08/02/2019 às 19:23. Disponível na internet em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacao_psicopedagogica/index.php?pagina4.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, Deisy Nara Machado de. **Diagnóstico e avaliação psicopedagógica**. v.5 - n.10 - janeiro - junho 2010 Semestral. file:///C:/Users/arthur/Desktop/artigo/rei%20.pdf.

OLIVEIRA, Daliane. EOCA – **Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem**. Disponível em: <https://blog.psiqueasy.com.br/2017/09/13/e-o-c-a-entrevista-operativa-centrada-na-aprendizagem/>. Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

OLIVEIRA, Lednalva. **Provas Piagetianas e o Diagnóstico Psicopedagógico**. Bahia 2011 Disponível em: <http://necati1.blogspot.com/2011/06/provas-piagetianas-e-o-diagnostico.html>. Acesso em 22 de julho de 2019.

RAMOS, Maria Inês Paton. **A entrevista de anamnese sob a ótica do referencial teórico psicodramático: uma contribuição para a psicopedagogia**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 28, n. 85, p. 97-102, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862011000100010&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 08 fev. 2019.

VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. 5a ed., Buenos Aires, 2015.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13 ed. Ver. E aml: RJ Lamparina.2003.

REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM 2017: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 03/02/2021

Verônica Mendes de Oliveira

Universidade de Taubaté (Unitau)

Taubaté – SP

<http://lattes.cnpq.br/9247994833255015>

RESUMO: O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) solicita como parte da avaliação a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, a grade de correção do Enem ressalta a importância do uso do repertório sociocultural do candidato como parte da construção argumentativa do texto, além da utilização eficiente dos dados trazidos na coletânea da própria prova. Com base nas teorias da Análise Dialógica do Discurso, esse estudo teve como objetivo verificar de que forma essas relações dialógicas se desenvolvem em redações dos candidatos que obtiveram nota mil na edição 2017 do Enem, observando aspectos a serem considerados no ensino de produção textual para esse gênero discursivo. Assim, partindo dessa análise, espera-se ainda contribuir para a compreensão do papel do professor atuante no Ensino Médio na orientação do discente para a redação do Enem.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Produção textual. Gênero discursivo.

MAXIMUM GRADE COMPOSITIONS OF ENEM 2017: A BAKHTINIAN ANALYSIS

ABSTRACT: The Enem test requests, as part of their evaluation, the production of an argumentative composition. In this context, the correction grid of it emphasizes the importance of using the candidate's socio-cultural repertoire as part of the argumentative construction of the text, in addition to the efficient use of the information brought in the texts of the exam itself. Based on the theories of Dialogical Discourse Analysis, this study aimed to verify how these dialogic relations are developed in the compositions of the candidates who obtained a maximum mark in the 2017 edition of the Enem, observing aspects to be considered in teaching of textual production for this discursive genre. This way, it is also expected to contribute to the understanding of the role of the high school teacher in the orientation for the Enem composition.

KEYWORDS: Dialogism. Written composition. Discursive genre.

1 | INTRODUÇÃO

A comissão organizadora do Enem solicita, como parte da avaliação, a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Entre seus critérios, a grade de correção ressalta a importância do uso produtivo do repertório sociocultural do candidato como parte da construção argumentativa, além da utilização dos dados trazidos nos textos de apoio da própria prova (BRASIL, 2017). Assim, exige-

se que o autor articule seu conhecimento de mundo com a produção textual, de modo a estabelecer conexões entre o tema e o repertório que sustentem a argumentação de maneira coerente. Nesse sentido, torna-se necessária uma leitura crítica de textos – tanto os motivadores como outros incluídos na formação cultural do autor.

A partir desse fato, o objetivo deste artigo é verificar de que forma as relações dialógicas se desenvolvem na produção do gênero discursivo redação dissertativa-argumentativa do Enem, observando como alguns candidatos que obtêm nota mil no exame utilizam repertório em seus textos. Logo, esse trabalho se justifica como uma contribuição à compreensão das habilidades de leitura e produção textual a serem desenvolvidas no contexto escolar, de maneira a atender às competências exigidas pela prova. Além disso, a escolha por tecer uma análise das redações do Enem, em específico, justifica-se pela abrangência do exame a nível nacional.

Assim, a fim de verificar de que forma as relações dialógicas se desenvolvem na produção da dissertação argumentativa do Enem, foi selecionado para análise um *corpus* constituído da proposta de redação e de três produções textuais que obtiveram nota mil na edição 2017 do Enem, disponibilizadas no portal de notícias G1 em março de 2018. O método adotado para análise consiste numa leitura prévia dos textos, na íntegra, seguida pela seleção dos excertos que evidenciam pontos de dialogismo, reproduzidos neste artigo sob a forma de recortes.

2 | DIALOGISMO, ENUNCIADO, ENUNCIÇÃO E GÊNEROS DISCURSIVOS

As discussões sobre o caráter dialógico da linguagem foram propostas pelo grupo de estudiosos russos denominado “Círculo de Bakhtin”, liderado pelo filósofo Mikhail Bakhtin e os pesquisadores Valentin Volochínov e Pavel Medvedev. Para esses teóricos, o dialogismo é parte constitutiva da linguagem, sendo, portanto, inerente à comunicação.

Segundo essa teoria, toda forma de comunicação é um enunciado. Cada enunciado, por sua vez, é único e não se repete, uma vez que, mesmo sendo idêntico a outro, ele reflete a individualidade de seu enunciador. Simultaneamente, o enunciado depende também do interlocutor, porque é ele quem oferece completude a essa relação, com seu ato responsivo. É dos enunciados concretos (escritos e orais) que se pode extrair os fatos linguísticos. Não se pode ignorar a natureza social do enunciado e do gênero, como se o enunciador estivesse isolado, sem considerar a situação comunicacional concreta.

Assim, todos os enunciados produzidos dialogam, de alguma forma, com enunciados anteriores. Da mesma forma, o enunciado abre espaço para respostas futuras, que podem ser imediatas ou aparecerem tempos depois. Tem-se, portanto, uma cadeia discursiva: um enunciado oferece uma resposta a outro precedente e, simultaneamente, pressupõe uma nova resposta vinda de um interlocutor futuro.

Logo, pode-se considerar que a comunicação sempre será dialógica, uma vez que o

enunciatório – isto é, aquele que “recebe” o enunciado – sempre responderá ao que foi dito. É preciso considerar que o ouvinte, envolvido na situação discursiva, adota uma atitude responsiva ativa, desde o início do discurso. Essa resposta pode ser verbal, gestual ou até mesmo interna (caso o enunciatório não a expresse publicamente, embora reflita sobre ela), mas certamente ela será produzida. Sempre haverá algum tipo de interação entre enunciatório e enunciado.

Considerando a natureza social do enunciado, Brait e Melo (2012) pontuam que a própria língua é carregada de ideologias, uma vez que ela acompanha as evoluções sociais. Conforme a forma de reação dos indivíduos muda, seus valores passam a ser outros e isso se reflete na linguagem, evidenciando seu caráter dialógico. O discurso carrega não só as marcas verbais deixadas no enunciado, como também marcas da enunciação de um sujeito e seu contexto. É preciso analisar esse contexto, portanto, para que o enunciado seja compreendido.

Essa questão do contexto se relaciona com o conceito de gêneros discursivos, também proposto pelo Círculo Bakhtiniano. A partir dessa ideia, destaca-se que o diálogo, para Bakhtin (1997), acontece em todo tipo de comunicação, não se limitando à alternância de vozes face a face – denominada como gênero do discurso primário. O gênero primário se caracteriza pelas comunicações verbais espontâneas, ou seja, o diálogo imediato. Nesse caso, a linguagem oral carrega consigo o contexto comunicacional. O gênero secundário, por outro lado, apresenta uma situação comunicacional mais complexa, principalmente na modalidade escrita. Esses gêneros secundários absorvem e transmutam os primários:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Considera-se que gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, inseridos nas práticas sociais. Cada gênero seria caracterizado por três dimensões: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Por conteúdo temático, entende-se a forma pela qual o texto trata as informações trazidas pelo enunciado, ou seja, o assunto central a ser abordado. Mais do que isso, é o sentido dado a esse assunto, conforme a orientação argumentativa, a valoração e a apreciação conferida pelo locutor. É pelo conteúdo temático, portanto, que a ideologia do discurso se revela.

A forma composicional, por sua vez, relaciona-se à estrutura que o texto adota para atender às finalidades comunicativas, constituindo organização e o acabamento do enunciado. Nesse sentido, ela engloba a progressão temática, a coerência e a coesão

textual, além da articulação entre texto verbal e imagem, nos casos em que há a combinação dessas duas linguagens.

O estilo corresponde às configurações discursivas, linguísticas e textuais na unidade de gênero de um enunciado. Ele se refere às escolhas feitas pelo locutor para transmitir aquilo que pretende comunicar. O estilo se associa ao tipo de estruturação que sustenta a relação entre leitor e interlocutor. Nesse sentido, não se pode dissociar o estudo de estilo e gênero; ambos são parte de uma conjuntura socio-histórica e refletem mudanças na vida social.

O atendimento a essas três categorias, de forma sistematizada, promoveria a configuração de um enunciado em um determinado gênero. Por esse motivo, diz-se que os gêneros são “relativamente estáveis”, cumprindo funções comunicacionais:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 285)

À luz da teoria bakhtiniana, Koch (2009) pontua que, sendo um gênero discursivo secundário, a escrita seria resultado de um processo, enquanto a fala seria o próprio processo. Nesse sentido, o ato de escrever envolve a ativação de conhecimentos armazenados na memória do autor, a continuidade e progressão do tema, a apresentação de informações explícitas e implícitas e a revisão da escrita.

Assim, ainda que seja o resultado de um processo, a escrita teria foco na interação, sendo, portanto, dialógica, e envolvendo sujeitos sociais ativos que “constroem e são construídos no texto”. Essa dialogicidade refletiria uma relação ideal, na qual o escritor considera a perspectiva do leitor e dialoga com ele, prevendo respostas e reações. Dessa forma, Koch (2009) considera o texto como um evento sociocomunicativo.

Essa dialogicidade explicaria ainda o fato de um texto sempre fazer remissão a outro, seja de forma explícita ou implícita. Para Koch, esse processo ocorre, invariavelmente, quando se escreve: “Sempre recorremos, de forma consciente ou não, a outros textos, dependendo dos conhecimentos de textos armazenados na nossa memória e ativados na ocasião da produção do texto” (KOCH, 2009, p. 114).

Por fim, com base na teoria bakhtiniana, Paulinelli e Fortunato (2016) consideram a redação do Enem como um gênero discursivo. Sob essa visão, as autoras apontam que o conteúdo temático – ou seja, o tema solicitado nas propostas – aborda questões sociais, científicas, culturais ou políticas, a serem articuladas com o repertório e as reflexões do candidato. Com relação à forma composicional, analisa-se a organização geral do texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Enem. Já em relação ao estilo, as autoras referem-se aos recursos expressivos da língua que são selecionados pelo locutor, de

acordo com as condições de produção do discurso e sua finalidade. No caso das redações do Enem, predominam as sequências argumentativas e dissertativas e o uso da variedade padrão da língua.

3 | REDAÇÃO NO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova não obrigatória aplicada desde 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O exame surgiu com o objetivo de verificar o domínio de competências e habilidades de estudantes brasileiros concluintes do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

No entanto, atualmente, além de constituir uma ferramenta avaliativa, o Enem também compõe o processo seletivo de algumas instituições de Ensino Superior públicas e privadas, além de proporcionar acesso a programas educacionais, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Há ainda a possibilidade de o participante realizar o exame apenas para autoavaliação de seu desempenho (BRASIL, 2015). Em 2017, 7,6 milhões de candidatos se inscreveram para a prova, em todo o país (BRASIL, 2017).

Desde sua segunda edição, o Enem exige a produção de um texto dissertativo-argumentativo (na primeira edição, solicitou-se apenas um texto *dissertativo*), cuja temática está atrelada a questões de ordem social, científica, cultural ou política, de relevância no Brasil. (BRASIL, 2017, p. 7). Dentro da tipologia dissertativa-argumentativa, espera-se que o candidato redija um texto de até 30 linhas defendendo uma tese, sustentada por argumentos consistentes. Ademais, é preciso que a redação seja escrita na modalidade formal da língua portuguesa, além de ser estruturada com coerência e coesão. O Enem ainda solicita a elaboração de uma proposta de intervenção para a problemática discutida (BRASIL, 2017, p. 7).

3.1 Competências avaliativas da Redação do Enem

Com o objetivo de oferecer orientações aos candidatos para a redação do Enem, desde 2012, o Inep passou a divulgar anualmente um guia *on-line* com informações sobre essa produção textual. Segundo a edição de 2017 do referido guia, intitulada “Redação no Enem 2017 – Cartilha do participante”, a redação é avaliada por, pelo menos, dois professores. A nota é composta de cinco critérios distintos. Em cada uma destas competências, o candidato poderá receber uma pontuação de 0 a 200. Dessa forma, a nota máxima possível conferida somará um total de 1000 pontos. (BRASIL, 2017, p. 8).

Dentre as competências mencionadas, para a análise desenvolvida neste estudo, destaca-se a segunda competência avaliativa da redação do exame – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema. Nela, verifica-se o uso das informações contidas na coletânea como

fator desencadeador para a construção de um ponto de vista, sem, contudo, copiar trechos desses textos motivadores na íntegra.

Ainda é recomendado ao candidato evitar limitar-se às ideias da coletânea, trazendo também referências de seu próprio conhecimento de mundo. Todos esses elementos devem estar contextualizados na redação, estabelecendo uma relação dialógica entre repertório externo e argumentos. (BRASIL, 2017, p.15). Percebe-se que o uso de “repertório sociocultural produtivo” é o diferencial que confere nota máxima ao candidato nesta competência. Assim, entende-se a importância dada pelo Enem ao uso de repertório externo na redação, o que, inevitavelmente, explicita o dialogismo nessas produções.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO *CORPUS*

4.1 Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de verificar como as relações dialógicas se desenvolvem na redação do Enem, foi selecionado para análise um *corpus* constituído da proposta de redação e de três textos que obtiveram nota máxima (1000 pontos) na edição de 2017 do exame. Foram selecionados textos com nota máxima presumindo que eles representem “modelos a serem seguidos” pelos candidatos que pretendem realizar a avaliação. Os textos selecionados foram publicados pelo portal de notícias G1 em março de 2018. Na análise a seguir, foram reproduzidos trechos das redações que evidenciam o diálogo dos argumentos com a coletânea e com o repertório externo. O nome dos autores foi suprimido para preservar sua identidade.

4.2 Análise da proposta de redação do Enem 2017

O tema da proposta de redação do Enem 2017 foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. A coletânea que acompanhou a prova incluiu quatro textos motivadores.

O primeiro texto de apoio reproduz um trecho da Constituição Federal, que assegura o direito irrestrito à educação. O segundo apresenta dados estatísticos, fornecidos pelo Inep, sobre o número de estudantes surdos entre 2010 e 2016. O terceiro texto é um anúncio do Ministério do Trabalho que problematiza a questão de surdos, mesmo com formação educacional, continuarem excluídos do mercado de trabalho, devido ao preconceito. Por fim, o último texto motivador, do *site* do Governo Federal, apresenta um histórico da educação de surdos no Brasil, com destaque para medidas implementadas na época do Império e para a lei que instituiu a Língua brasileira de sinais (Libras) como segunda língua oficial do país.



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desprezitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atenda ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

**CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Art. 27. 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

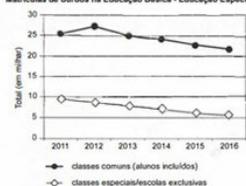
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas a classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (atualizado).

TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.

TEXTO III



Disponível em: <http://servicos.p44.mpl.mp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brazil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 2 - AMARELO - Página 19

Figura 1: Reprodução – Proposta de redação do Enem 2017 (BRASIL, 2017, p. 19)

Na proposta de redação, observam-se marcas linguísticas que motivam o candidato a dialogar com a coletânea e com elementos de seu repertório:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil" (...) (BRASIL, 2017, p. 19, grifo nosso)

Percebe-se, portanto, que o que se esperava do candidato era interpretação e articulação das informações trazidas pela coletânea.

4.3 Análise das redações nota mil

4.3.1 Redação A

Na primeira redação analisada, a candidata inicia o texto apresentando a temática e um ponto de vista sobre ela, sustentando-o com base em dados da coletânea. O recorte a seguir reproduz parte da introdução desta redação:

A formação educacional de surdos encontra, no Brasil, uma série de empecilhos. Essa tese pode ser comprovada por meio de *dados divulgados pelo Inep, os quais apontam que o número de surdos matriculados em instituições de educação básica tem diminuído ao longo dos últimos anos.* (grifo nosso)

O trecho grifado evidencia diálogo com o texto II da coletânea. Embora não faça referência explícita aos dados estatísticos, a candidata fez uma leitura geral das informações trazidas no gráfico. No entanto, nesse primeiro momento, não há associação entre a problemática expressa pelo texto de apoio e suas possíveis causas – a estudante comprova que existe uma dificuldade no acesso à educação por parte dos surdos, mas ainda não demonstra por que isso ocorre. A introdução prossegue com o seguinte recorte:

Nesse sentido, algo deve ser feito para alterar essa situação, uma vez que milhares de surdos de todo o país têm o seu direito à educação vilipendiado, confrontando, portanto, *a Constituição Cidadã de 1988, que assegura a educação como um direito social de todo o cidadão brasileiro.* (grifo nosso)

Novamente, a candidata recorre ao diálogo com a coletânea, dessa vez, com o texto I, o trecho da Constituição Federal que trata do direito à educação. Nesse caso, percebe-se que a referência ao texto motivador é usada para justificar, posteriormente, a necessidade de uma proposta de intervenção, uma das competências avaliadas na grade de correção das redações do exame.

Em seguida, a candidata aborda o descaso estatal com a formação educacional de surdos e aponta os obstáculos encontrados por esse público na garantia à educação. Discute-se também a questão do preconceito:

Essa forma de preconceito não é algo recente na história da humanidade: ainda *no Império Romano, crianças deficientes eram sentenciadas à morte, sendo jogadas de penhascos.* O preconceito ao deficiente auditivo, no entanto, reverbera na sociedade atual (...) (grifo nosso)

Nesse caso, percebe-se novamente uma relação dialógica. Esta, porém, ocorre de forma distinta: enquanto na introdução a candidata associou seus argumentos às informações dos textos motivadores, neste parágrafo ela dialoga com seu próprio conhecimento de mundo, trazendo uma referência externa para estabelecer um paralelo com a problemática atual. Por fim, há mais uma relação dialógica a ser destacada nesta redação:

Os deficientes auditivos, desse modo, são muitas vezes vistos como pessoas de menor capacidade intelectual, sendo excluídos pelos demais, o que dificulta aos surdos não somente o acesso à educação, mas também à *posterior entrada no mercado de trabalho*. (grifo nosso)

Embora não ocorra uma menção direta ao texto referido, percebe-se que a candidata dialoga novamente com a coletânea. Ela retoma a ideia central do texto IV, que problematiza a dificuldade da inserção de surdos no mercado de trabalho, para além da problemática do acesso à educação.

4.3.2 *Redação B*

A candidata inicia sua redação estabelecendo um diálogo entre seu próprio repertório e a tese. Ela apresenta o mito grego de Sísifo, comparando-o com a situação atual dos surdos no Brasil. Não fica claro, porém, em qual sentido o mito se assemelha ao contexto hodierno, pois não há uma associação entre os elementos da história e os da sociedade atual.

Na mitologia grega, Sísifo foi condenado por Zeus a rolar uma enorme pedra morro acima eternamente. Todos os dias, Sísifo atingia o topo do rochedo, contudo era vencido pela exaustão, assim a pedra retornava à base. Hodiernamente, esse mito assemelha-se à luta cotidiana dos deficientes auditivos brasileiros, os quais buscam ultrapassar as barreiras as quais os separam do direito à educação. (grifo nosso)

No parágrafo seguinte, percebe-se o diálogo com o texto I, o trecho da Constituição Federal. Esta é a única ocorrência de menção à coletânea nesta redação – as demais referências são do próprio conhecimento de mundo da candidata. A exemplo, tem-se o período seguinte deste mesmo parágrafo, que faz menção a um livro de Aristóteles:

A Constituição cidadã de 1988 garante educação inclusiva de qualidade aos deficientes, todavia o Poder Executivo não efetiva esse direito. *Consoante Aristóteles no livro “Ética a Nicômaco”*, a política serve para garantir a felicidade dos cidadãos (...) (grifo nosso)

Mais adiante, no texto, a candidata recorre novamente a uma referência externa, ao pensador Michel Foucault. Dessa vez, ela estabelece uma relação entre as ideias do teórico e a situação da sociedade atual, evidenciando a necessidade de mudança. Assim, justifica-se previamente a sugestão da proposta de intervenção.

(...) segundo *o pensador e ativista francês Michel Foucault*, é preciso mostrar às pessoas que elas são mais livres do que pensam para quebrar pensamentos errôneos construídos em outros momentos históricos. Assim, uma mudança nos valores da sociedade é fundamental para transpor as barreiras à formação educacional de surdos. (grifo nosso)

Por fim, na conclusão, há a apresentação de uma proposta de intervenção, conforme solicitado pela grade de correção do Enem. Após sugerir tais medidas, a candidata ainda

retoma o diálogo com o mito grego. Apesar de a retomada ocorrer em um trecho curto, evidencia-se coerência no uso desse recurso, fazendo com que o repertório se integre à unidade textual.

Portanto, indubitavelmente, medidas são necessárias para resolver esse problema. Cabe ao Ministério da Educação criar um projeto (...). Desse modo, a realidade *distanciar-se-á do mito grego e os Sísifos brasileiros vencerão o desafio de Zeus*. (grifos nossos)

4.3.3 Redação C

A candidata iniciou sua redação com uma referência de seu próprio repertório: uma menção ao livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis. No entanto, embora a referência mencione a repulsa do protagonista em relação à deficiência, o trecho não contextualiza em que situação exatamente isso ficou evidente na obra (na relação entre Brás Cubas e a personagem Eugênia, descrita como “coxa”). À referência externa, segue-se uma caracterização da problemática atual:

Na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, o realista Machado de Assis expõe, por meio da repulsa do personagem principal em relação à deficiência física (ela era “coxa”), a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes. Atualmente, mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos, a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País (...) (grifo nosso)

Em seguida, relaciona-se o preconceito contra os deficientes com a educação inclusiva deficitária. Para sustentar tal ideia, a candidata recorre aos pensamentos do filósofo Arthur Schopenhauer, associando sua teoria acerca dos limites do campo de visão à atual falta de empatia com as diferenças:

(...) os governantes respondem aos anseios sociais e grande parte da população não exige uma educação inclusiva por não necessitar dela. Isso, consoante ao pensamento de A. Schopenhauer de que os limites do campo da visão de uma pessoa determinam seu entendimento a respeito do mundo que a cerca, ocorre porque a educação básica é deficitária e pouco prepara cidadãos no que tange ao respeito às diferenças. (grifo nosso)

No parágrafo posterior, a candidata retoma a questão do preconceito; dessa vez, como motivadora da dificuldade de inserção dos surdos no ambiente profissional. Há um diálogo com ideias do repertório da estudante: ela relaciona a problemática à teoria do “contrato social” de John Locke:

Essa conjuntura, de acordo com as ideias do contratualista John Locke, configura-se uma violação do “contrato social”, já que o Estado não cumpre sua função de garantir que tais cidadãos gozem de direitos imprescindíveis (como direito à educação de qualidade) para a manutenção da igualdade entre os membros da sociedade, o que expõe os surdos a uma condição de

ainda maior exclusão e desrespeito. (grifo nosso)

Na construção dos argumentos desse trecho, percebe-se um diálogo entre as ideias de Locke e as relações estabelecidas pelos textos motivadores. Nota-se que a candidata também levou em conta informações da coletânea, no sentido de considerar a promoção da igualdade como tarefa governamental – tanto é assim que existem medidas previstas em lei (como os textos I e IV da coletânea); embora, na prática, isso não ocorra (conforme os textos II e III). Por fim, a candidata retoma a referência à obra de Machado de Assis:

(...) Dessa forma, será possível reverter um passado de preconceito e exclusão, *narrado por Machado de Assis* e ofertar condições de educação mais justas a esses cidadãos. (grifo nosso)

Novamente, nota-se que a referência ao livro foi pontual, sem contextualizar como a situação de preconceito se desenvolve no enredo. As citações aos filósofos nos parágrafos de desenvolvimento também são breves e não há menções diretas a dados da coletânea. Ainda assim, os responsáveis pela correção do texto consideraram que tais referências foram suficientes, de forma que a redação recebeu nota máxima.

5 | CONCLUSÃO

Após a análise, verifica-se que, para a correção das redações do Enem, é essencial que se estabeleçam relações dialógicas entre os argumentos da dissertação, as ideias da coletânea (mesmo que de forma indireta) e o repertório externo (este, evidente), corroborando o que é solicitado pelo exame: “A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação [...]” (BRASIL, 2017, p. 19).

A bagagem cultural é, indubitavelmente, fundamental para a constituição do aluno como cidadão – ou, para a perspectiva bakhtiniana, a construção da sua identidade como sujeito inserido em determinada cultura e contexto, ciente da pluralidade cultural que o cerca, bem como das problemáticas sociais a ela associadas. No que tange à produção textual do Enem, essa competência pode auxiliar na compreensão do tema da redação e, sobretudo, no estabelecimento de referências que dialoguem com os argumentos. No entanto, percebe-se que tal habilidade poderia mais bem explorada na prova, que há vinte anos exige uma dissertação-argumentativa sempre nos mesmos parâmetros – comandos que acabam por cercear a capacidade de construção inventiva do sujeito, não permitindo que sua identidade se revele por completo na produção, tal qual preconiza Bakhtin (1997).

Nesse sentido, para o professor de Ensino Médio, é preciso considerar a inserção do aluno na sociedade; contudo, também é preciso preparar o estudante para um exame que possibilite seu ingresso no ensino superior. Esse exame, no entanto, ainda se configura como uma prova que limita a capacidade criativa do sujeito, ao não considerar os múltiplos

gêneros com os quais o indivíduo terá contato em seu cotidiano pessoal, acadêmico e profissional no futuro. Percebe-se, portanto, um desafio a ser enfrentado pelo professor no ensino de produção textual, na tentativa de equilibrar o preparo do aluno para “a vida” e para “o exame”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da comunicação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth. MELO, Rosineide de. Enunciado/Enunciado Concreto/ Enunciação. *In: Brait, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 61-78.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, n. 56, p. 371-401, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame nacional do ensino médio**: caderno do primeiro dia. Brasília: Inep - MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Perguntas frequentes. **Portal do Inep**, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Sobre o Enem. **Portal do Inep**, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência Enem**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação no Enem 2017**: cartilha do participante. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Enem 2017 tem 7,6 milhões de inscritos. 2017. **Portal do Inep**, 30 maio 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206>. Acesso em: 03 jan. 2019.

G1. Enem 2017: leia redações nota mil. **G1**, 19 mar. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Contexto, 2009

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. FORTUNATO, Geralda Cristina. A redação do Enem à luz dos gêneros discursivos e textuais. **Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 08, n. 01, jan./jul. 2016.

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; do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática.

ILVANETE DOSSANTOS DE SOUZA-Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-(UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática .Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA) , Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

REINALDO FEIO LIMA - Professor Adjunto C da Área Temática de Educação Matemática, lotado no Instituto de Engenharia do Araguaia (IEA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2016-2019). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul (2012-2014). Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2006). Bacharel em Administração pela Universidade de Brasília (2010). Especialista em Estatísticas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (2010). Especialista em Sabres Africanos e Afro-brasileiro na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2012). Atuou como Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Engenharia do Araguaia, portaria 874/2015. Foi Diretor do Instituto de Engenharia do Araguaia, Portaria 349/2016. Desde 2020, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Matemática, Estatística e Inclusão (GEPEMEI/UNIFESSPA), certificado pelo CNPq junto à UNIFESSPA. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos: Políticas de Inclusão, Educação Bilíngue (GPES/UNIFESSPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Educação Matemática Inclusiva (GEPeDEMI/UFCG). É sócio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Temas de interesse: Educação Matemática, Educação Matemática Inclusiva; Educação Estatística; Materiais Curriculares Educativos; Tecnologias Digitais Assistivas; Processos de ensino e de aprendizagem da Matemática e Formação de Professores que ensinam Matemática.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptação 3, 58, 75, 116, 124, 126, 130, 136, 211

Adolescência 114, 116, 119, 140, 143, 144, 199

Agricultura 66, 68

Aplicativos educacionais 24, 25, 26, 30, 32, 34, 35

App inventor 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Aprendizagem 9, 1, 2, 3, 4, 10, 11, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 58, 59, 60, 63, 64, 75, 85, 87, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 145, 147, 148, 156, 157, 162, 177, 204, 205, 209, 210, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 234

Autismo 114, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 129, 130, 132, 135, 136, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Avaliação diagnóstica 216, 217, 218, 219

B

Biologia 89, 90, 123, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214

C

Coleta seletiva 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Conectando saberes 105, 106, 107, 108, 112

D

Desafios no ensino médio 204

Dialogismo 221, 222, 226

Dificuldades 59, 60, 85, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 112, 115, 116, 118, 124, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 136, 143, 149, 150, 151, 165, 172, 193, 196, 204, 210, 217, 218, 219

Documentação 38, 47

E

Educação 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 24, 25, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 116, 119, 120, 123, 124, 126, 132, 135, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234

Educação ambiental 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 215

Educação brasileira 165, 166, 167, 171, 172
Educação científica 105, 106, 109, 111
Educação de qualidade 78, 83, 147, 230
Educação do campo 75, 153, 154, 158, 159, 161, 162, 163, 164
Educar pela pesquisa 105, 106, 107, 112, 113
Ensino de física 93, 103
Ensino fundamental II 186, 187, 189, 190

F

Feira 66, 67, 68, 69, 72, 167
Folclore 44, 45, 52, 53, 54, 55, 56, 57
Formação de professores 9, 24, 25, 28, 39, 135, 146, 148, 171, 173, 208, 233, 234
Formação docente 148, 165, 166, 171, 172

G

Gênero discursivo 221, 222, 224
Gestão democrática 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 158, 207
Gestão escolar 40, 41, 42, 78, 79, 80, 81, 84, 233

I

Inclusão digital 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10
Inclusão escolar 77, 114, 116, 120, 121, 123, 124, 127, 130, 131, 132, 135, 136, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151
Infâncias 174, 175, 179, 180, 182, 183, 184, 185
Instituição total 195, 196, 197, 200, 201, 202
Instrumentos 41, 96, 111, 114, 122, 130, 134, 136, 216, 217, 219
Investigação 24, 28, 35, 93, 96, 98, 103, 107, 121, 159, 179, 216, 217, 218, 233

L

Licenciatura intercultural 38, 39, 42, 43
Linguagem 24, 28, 29, 35, 40, 47, 53, 54, 66, 67, 68, 76, 101, 102, 117, 122, 126, 140, 149, 222, 223

M

Mudanças curriculares 204

O

Oscilador harmônico 93

P

Paciente 58, 60, 61, 62, 63, 64, 76, 218

Pedagogia hospitalar 58, 59, 62, 63, 64, 65

Perspectivas docentes 204

Plano municipal de educação 11, 78, 79, 81, 84, 153, 154, 160, 163, 164

Políticas públicas 1, 2, 3, 10, 39, 43, 79, 81, 107, 153, 154, 158, 159, 163, 164, 187, 207

Pós-modernidade 174, 175, 176, 178, 180, 184, 214

Povos indígenas 38, 39, 40, 43

Práticas pedagógicas 44, 56, 85, 87, 88, 90, 91, 117, 126, 129, 135, 179

Produção textual 110, 221, 222, 225, 231, 232

Programa de ressocialização 195

S

Scratch 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Sequência de ensino investigativa 93, 96, 97

Sinase 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202

Software educacional modellus 93

Subjetividade 9, 118, 165, 166, 167, 168, 172, 174, 184, 217

Sujeitos infantis 174, 175, 178, 179, 180, 181, 183, 184

Surdo 66

T

Trabalho de conclusão de curso 38, 105, 107

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

5

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora

Ano 2021

Discursos,

Práticas, Ideias e Subjetividades

na Educação

5

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora

Ano 2021