

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

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

3

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

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

3

Editora Chefe

Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Dr^a 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. Fágnor Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Prof^a Dr^a Gílrene 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
Prof^a Dr^a Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof^a Dr^a 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. Ferlando 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 Federal 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

Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalo de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof^a Dr^a Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof^a Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof^a Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof^a Ma. Anelisa Mota Gregoletti – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a 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
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a 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
Prof^a Dr^a Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a 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 Atílio 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

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
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 3 /
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 978-65-5983-025-1
DOI 10.22533/at.ed.251212904

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 dificuldade 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 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
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: AS IMBRICAÇÕES ENTRE A CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO TECNOLÓGICO	
Rosangela Santos da Silva	
Ana Cláudia Ribeiro de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.2512129041	
CAPÍTULO 2.....	12
IMPACTO DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA) NO ENSINO MÉDIO E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Mónica Rocío Barón Montaño	
Ruth Johanna Núñez Uribe	
Jenny Patricia Ortiz Quevedo	
Diana Milena Parra Montaño	
DOI 10.22533/at.ed.2512129042	
CAPÍTULO 3.....	23
FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO – UMA CRUEL REALIDADE	
Elias Canuto Brandão	
DOI 10.22533/at.ed.2512129043	
CAPÍTULO 4.....	37
A ESCOLARIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE SOCIOEDUCANDOS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE SEMILIBERDADE: DADOS DE REALIDADE E POSSIBILIDADES	
Alexandra de Campos Bittencourt	
Daniela Andrade da Anunciação	
DOI 10.22533/at.ed.2512129044	
CAPÍTULO 5.....	52
PANORAMA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL	
Claudia Rogéria Fernandes	
Fabiane Ferraz Silva Fogaça	
DOI 10.22533/at.ed.2512129045	
CAPÍTULO 6.....	62
EXU NAS ESCOLAS E A DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL: COTIDIANO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Affonso Celso de Miranda Neto	
DOI 10.22533/at.ed.2512129046	
CAPÍTULO 7.....	76
MODELO DE EDUCACIÓN DIALÓGICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA	
Ana María Villón Tomalá	

Boris Daniel Farez Paguay
Kleber Andrés Valverde Muñoz
DOI 10.22533/at.ed.2512129047

CAPÍTULO 8.....88

PEDAGOGIA SISTÊMICA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO

Elisiane do Carmo Neneve

DOI 10.22533/at.ed.2512129048

CAPÍTULO 9.....101

ANÁLISE SOBRE OS ENTRAVES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Cristiane Carminati Maricato

DOI 10.22533/at.ed.2512129049

CAPÍTULO 10.....113

A DIDÁTICA E O ENSINO DA MÚSICA - POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Adelcio Machado dos Santos

Rita Marcia Twardowski

Audete Alves dos Santos Caetano

Danielle Martins Leffer

Alisson André Escher

DOI 10.22533/at.ed.25121290410

CAPÍTULO 11.....121

A POESIA DE PEDRO MUNHOZ EM UM DIÁLOGO COM O CONCEITO DE SOLO:
ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Richard Lima Rezende

Heitor Vieira Passos

Antonio Fernandes Nascimento Junior

DOI 10.22533/at.ed.25121290411

CAPÍTULO 12.....134

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE SEMINÁRIO INTEGRADOR DO CURSO DE MEDICINA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES): RELATO DE EXPERIÊNCIA

Camila Cescatto Gonçalves

Cainã Matucheski

Carolina Reinert

Eduardo Schneider

Fabrício Mulinari de Lacerda Pessoa

João Luiz Baú Carneiro

Rogério Saad Vaz

Francelise Bridi Cavassin

DOI 10.22533/at.ed.25121290412

CAPÍTULO 13.....141

AS ATIVIDADES LÚDICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM DAS

CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juarez Oliveira Ferreira

Mariluza Sartori Deorce

DOI 10.22533/at.ed.25121290413

CAPÍTULO 14.....157

O PROFESSOR DE INGLÊS QUE ATUA NA ESCOLA PÚBLICA: NA TENSÃO ENTRE OS DISCURSOS DE VALORIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO QUE PERPASSAM A DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

Renata Helena Pin Pucci

DOI 10.22533/at.ed.25121290414

CAPÍTULO 15.....172

A PRODUÇÃO DO DISCURSO CIENTÍFICO SOBRE A DOENÇA NO RIO GRANDE DO SUL NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Gustavo Bocon Lopes

Márcia Maria de Medeiros

Luiz Alberto Ruiz da Silva

DOI 10.22533/at.ed.25121290415

CAPÍTULO 16.....183

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO E A RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Any Carolina Ribeiro Silva

Thiago Simão Gomes

Marisa Catta-Preta

DOI 10.22533/at.ed.25121290416

CAPÍTULO 17.....187

EDUCAÇÃO INFANTIL E O RESSIGNIFICAR DA PRÁXIS DOCENTE POR MEIO DA METODOLOGIA INDICADORES DE RISCO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL - IRDI

Rômulo Fabiano Silva Vargas

Loiva Lucia Herbert

DOI 10.22533/at.ed.25121290417

CAPÍTULO 18.....211

A BATALHA IMUNOLÓGICA DAS CÉLULAS CONTRA OS PATÓGENOS: A PROPOSTA DE UM MODELO DIDÁTICO TRIDIMENSIONAL DE BAIXO CUSTO PARA O ENSINO DE IMUNOLOGIA

Tiago Maretti Gonçalves

DOI 10.22533/at.ed.25121290418

CAPÍTULO 19.....221

ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE O CONCEITO DE DECOMPOSIÇÃO DA MATÉRIA A PARTIR DO POEMA “LATAS” DE MANOEL DE BARROS

Luciana Marques Farias

Richard Lima Rezende

Débora Rezende Ferreira

Antonio Fernandes Nascimento Junior

DOI 10.22533/at.ed.25121290419

CAPÍTULO 20.....	235
-------------------------	------------

APRENDIENDO NUTRICIÓN CON LOS NIÑOS

María Eugenia Vera Herrera

DOI 10.22533/at.ed.25121290420

CAPÍTULO 21.....	241
-------------------------	------------

O CAMINHO VIRTUOSO DAS ESCOLAS PAROQUIAIS NAS FRENTE AGRÍCOLAS NO SUL DO BRASIL: IMPACTOS DA LEI DA NACIONALIZAÇÃO DE 1938

Paulino Eidt

DOI 10.22533/at.ed.25121290421

SOBRE OS ORGANIZADORES	254
-------------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO.....	256
------------------------------	------------

CAPÍTULO 1

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: AS IMBRICAÇÕES ENTRE A CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO TECNOLÓGICO

Data de aceite: 28/04/2021

Rosangela Santos da Silva

Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico,
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas – IFAM
Manaus, Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/6785701808999447>

Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico,
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas – IFAM
Manaus, Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/7472602272780097>

RESUMO: Este estudo objetiva contribuir com as discussões sobre ciência, tecnologia e sociedade e suas relações com a formação de professores para atuarem nos Institutos Federais e com o contexto do ensino tecnológico. Faz uma breve incursão sobre a constituição dos Institutos, o processo de formação de professores e ainda sobre o ensino tecnológico. Evidencia a relevância de desmistificar as virtudes e o caráter libertador que atribuem à ciência e tecnologia, ponderando suas implicações negativas e caráter destruidor, pontuando a necessidade de forjar estudantes capazes de problematizarem crítica e reflexivamente as implicações da ciência e tecnologia na vida humana. Balizou-se nas ideias de Alfonso-Goldfarb (1994), Bazzo (2015), Kuhn (2011), Machado (2011), Pacheco (2010), além do Documento Norteador dos Institutos Federais (BRASIL, 2010) e do Parecer CNE/CEB

Nº 11 (BRASIL, 2012), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O percurso metodológico utilizado percorreu caminhos da leitura; fichamentos; elaboração de resenhas e pequenos textos sobre a temática em foco, realizados no âmbito da disciplina História da Ciência, ocorridos no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ensino Tecnológico, Institutos Federais e Formação de Professores.

ABSTRACT: This study aims to contribute to the discussions on science, technology and society and their relationship with teacher training to work at Federal Institutes and with the context of technological education. It makes a brief foray about the constitution of the Institutes, the process of teacher training and also about technological education. It highlights the relevance of demystifying the virtues and the liberating character that they attribute to science and technology, considering their negative implications and destructive character, pointing out the need to forge students capable of critically and reflexively problematizing the implications of science and technology in human life. It was based on the ideas of Alfonso-Goldfarb (1994), Bazzo (2015), Kuhn (2011), Machado (2011), Pacheco (2010), in addition to the Guiding Document of the Federal Institutes (BRASIL, 2010) and the CNE Opinion / CEB Nº 11 (BRASIL, 2012), which deals with the National Curriculum Guidelines for Technical Vocational Education at Medium Level. The methodological path used followed paths of

reading; recordings; preparation of reviews and short texts on the subject in focus, carried out within the scope of the History of Science discipline, which took place in the Professional Master in Technological Education.

1 | INTRODUÇÃO

As discussões em torno das repercussões da ciência e da tecnologia na sociedade avolumam-se e legitimam-se e assumem patamares ainda maiores à medida que surge a necessidade de reconfiguração do ensino tecnológico e do processo de formação de professores a ele vinculado. Muito se discute sobre as virtudes e benesses e também sobre as implicações negativas da ciência e da tecnologia na sociedade, surgindo, em maior número, defensores de suas contribuições inegáveis e de seu caráter “libertador”, mas também, um número razoável de enfáticas e coerentes posições contrárias, que tem buscado instigar os estudantes do ensino tecnológico a mudarem de postura e desenvolverem atitudes críticas e reflexivas sobre as reais implicações da ciência e tecnologia na vida humana, munindo-os de argumentos que evidenciam que a ciência e a tecnologia não estão tão isentas de ideologias, políticas e contextos sociais, como alguns ainda insistem em defender.

Buscando contribuir com estas discussões, o presente estudo propõe uma breve incursão sobre a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, revisitando suas concepções e diretrizes, sobre o processo de formação de professores para o ensino tecnológico e ainda sobre o atual contexto do ensino tecnológico e as possíveis imbricações com o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

Para balizar o diálogo, apoiamo-nos nas ideias e estudos de Alfonso-Goldfarb (1994), Bazzo (2015), Kuhn (2011), Machado (2011), Pacheco (2010), além do Documento Norteador dos Institutos Federais (BRASIL, 2010) e do Parecer CNE/CEB Nº 11 (BRASIL, 2012) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O percurso metodológico utilizado para a produção do referido estudo percorreu caminhos da leitura, fichamentos; elaboração de resenhas e pequenos textos sobre a temática em foco, realizados no âmbito da disciplina História da Ciência, ocorridos no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico.

Este estudo está estruturado em três seções, em que as incursões iniciais apresentam um breve relato sobre a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, suas concepções e diretrizes. Em seguida, discute-se a relação existente entre ciência, tecnologia e sociedade e as articulações com o processo de formação de professores para atuarem nos Institutos Federais. E neste mesmo caminho, posteriormente, discutem-se as relações da ciência, tecnologia e sociedade no contexto do ensino tecnológico.

Por fim, como compilação das argumentações apresentadas, sinaliza-se a necessidade imperativa de proporcionar aos estudantes do ensino tecnológico, oportunidades de efetivação de críticas e reflexões diárias sobre as repercussões da ciência e da tecnologia na vida humana, desmistificando suas virtudes e benesses, destituindo-as de pedestais inabaláveis e problematizando suas reais intencionalidades.

2 | A CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IF'S: CONCEPÇÃO E DIRETRIZES

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei Nº 11.892. Constituídos dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da infraestrutura já existente dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, representa, segundo o Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2010), um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, com potencialidades reais para impulsionar o desenvolvimento educacional e socioeconômico do Brasil.

O foco principal dos Institutos Federais – IF's, segundo o MEC (BRASIL, 2010, p.3), traduz-se em “Justiça social, equidade, competitividade econômica e geração de novas tecnologias”. Nesta medida, constituem-se em instituições pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, em diferentes níveis e modalidades de ensino. E considerando seu universo de atendimento, apresentase como uma proposta singular de organização e gestão, em que articula Educação Profissional com a Educação Básica e Educação Superior.

Seus principais objetivos e finalidades, descritos na Lei Nº 11892 (BRASIL, 2008), consistem em desenvolver a EPT articulada ao mundo do trabalho e aos arranjos produtivos locais, com foco no desenvolvimento da região. A concepção pedagógica que norteia as ações didático-pedagógicas dos Institutos Federais comprehende, de acordo com o Documento Norteador (BRASIL, 2010), a educação como instrumento de transformação social e de enriquecimento do conhecimento.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica dos IF's, como um dos seus pontos centrais, pressupõe a superação do paradigma da sobreposição entre o campo do conhecimento e o campo da profissionalização, ação que requer romper com a dualidade estrutural há muito existente entre formação geral, aqui compreendida como componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens, destinada aos filhos da classe dominante e a formação profissional, aqui compreendida como formação específica, adestramento técnico, formação esta destinada aos filhos da classe trabalhadora (PACHECO, 2010).

Cabe destacar que romper com essa dualidade estrutural, significa ir muito além da “[...] compreensão da Educação Profissional e Tecnológica como mera instrumentalizadora

de pessoas com foco em um trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos” (BRASIL, 2008, p.22). Neste sentido, o Parecer CNE/CEB N° 11 (BRASIL, 2012, p.8), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sinaliza que,

[...] não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. [...] a Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho.

Destaca-se ainda que a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que orienta os processos de formação nos Institutos Federais, segundo o Documento Norteador (BRASIL, 2010, p.6), baseia-se

[...] nas premissas da integração e da articulação entre Ciência, Tecnologia, Cultura e Conhecimentos Específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

A Lei Nº 11.892 que instituiu os Institutos Federais define que metade das vagas ofertadas pelos IF's deve ser destinada a Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada e a outra metade a cursos FIC, Subsequentes, Superiores, Engenharias, Tecnologias e Licenciaturas, fazendo um significativo reforço a um dos objetivos centrais da política de educação profissional e tecnológica hoje, que é o fortalecimento da relação entre a EPT e a Educação Básica, uma vez que introduz o jovem e adulto trabalhador no contexto do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura, compreendidos como dimensões indissociáveis e ainda promovendo a aproximação da Educação de Jovens e Adultos – EJA com a EPT, por meio do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado, foco central de atuação dos IF's, apresenta-se como fio condutor da formação humana integral, em que se objetiva formar sujeitos competentes tecnicamente, críticos, autônomos e emancipados. E para cumprir essa missão, os IF's partem da compreensão de que a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade, pautando-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (BRASIL, 2010).

Nesse caminho, os Institutos Federais norteiam suas ações pedagógicas pautadas

em alguns princípios da educação profissional, destaque para o trabalho como princípio educativo e para a pesquisa como princípio pedagógico. De acordo com o Parecer CNE/CEB N°11 (BRASIL, 2012, p.16),

[...] considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e por isso, se apropria dela e pode transformá-la. [...] contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras.

Da mesma forma, considerar a pesquisa como princípio pedagógico,

[...] instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares, científicos (BRASIL, 2012, p. 16).

Como papel central dos Institutos Federais, o MEC (BRASIL, 2010), destaca a garantia da perenidade das ações que buscam congregar os setores sociais que, historicamente, foram excluídos dos processos de desenvolvimento e modernização do país. Cumprir esse papel, em certa medida, legitima e justifica a importância da natureza pública dos Institutos Federais e contribui significativamente para assegurar a uma grande parcela da sociedade, uma educação profissional e tecnológica compreendida como um instrumento potencializador na construção e no resgate da cidadania e consequente transformação social.

Nesta mesma medida, os Institutos Federais, como menciona o Documento Norteador (BRASIL, 2010, p.18),

[...] reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade.

Diante do exposto, e com base nos escritos do Documento Norteador (BRASIL, 2010), pode-se afirmar que os Institutos Federais representam um projeto progressista de educação, uma vez que compreendem esta educação como um compromisso de transformação social, capaz de transformar vidas. E dessa forma, constituem-se em proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade, convertendo-se em uma estratégia de ação política e de efetiva transformação social.

Neste mesmo caminho, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, constituída também pelos Institutos Federais, configura-se como uma importante estrutura para que todos os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas

da humanidade e tenham em suas mãos instrumentos que lhes possibilitem a leitura da realidade social, os habilitando a reconhecer seus direitos básicos, sociais e subjetivos, dando oportunidades efetivas a todos de poder usufruí-los (BRASIL, 2010).

3 I CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Com foco no aprimoramento da qualidade da formação dispensada aos alunos dos Institutos Federais, torna-se imperativo investir na formação dos professores que atuam nestas instituições, que singularmente ofertam a Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Investir, mais precisamente, na formação pedagógica destes profissionais, considerando que grande parte desses professores que atuam na EPT, ingressa na docência sem a devida formação pedagógica. E esta formação, mesmo sendo prevista em lei, não é oportunizada a estes profissionais de forma qualitativa e significativa.

Bazzo (2015, p.12), reforça este cenário quando afirma que “raros são os professores das áreas tecnológicas que têm formação didático-pedagógica”. Machado (2011, p.691), neste mesmo caminho, argumenta que “ainda se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo”.

Considerando que o perfil do professor da EPT é singular, uma vez que possuem formação em bacharelados ou cursos tecnológicos e atuam, na grande maioria das vezes, em outros setores, os aspectos pedagógicos acabam deixando muito a desejar, principalmente se considerarmos que sua dedicação não é exclusiva à instituição de ensino a que estão vinculados, ficando comprometido, dessa forma, o tempo necessário para a realização do planejamento de suas aulas e de suas ações pedagógicas.

Mesmo diante desse quadro, Bazzo (2015), nos chama atenção para o fato de que as instituições continuam absorvendo os docentes que pouco ou nada dominam das questões didáticas, pedagógicas ou práticas inovadoras, desde que estes sejam profissionais reconhecidos pela sua competência técnica na área de atuação, relegando, dessa forma, a segundo plano, a formação didático-pedagógica desses profissionais.

É mister mudar essa realidade apontando novos horizontes viáveis para a formação de professores que atuam na EPT, considerando que,

[...] os professores precisam abandonar a postura superficial que adotam ao abordar o ensino por estarem sempre envolvidos com seus trabalhos mais técnico-científicos, transferindo a responsabilidade para os alunos (BAZZO, 2015, p.36).

E para tanto, a formação pedagógica e continuada dos professores da EPT deve ganhar dimensões importantes no âmbito das instituições envolvidas com essa modalidade de ensino, em que se busque desenvolver programas de formação pedagógica com vistas a potencializar a atuação de seus professores, oportunizando a eles a continuidade de

sua formação, após seus estudos em nível superior, considerando a rápida evolução dos conhecimentos em todos os campos. Sem contar que,

[...] a necessidade de formação contínua, hoje em dia, é questão de sobrevivência. O mundo do trabalho e das relações sociais tornou-se mais difícil, mais complexo e quem se comportar segundo os padrões antigos se arrisca a ingressar na fila dos “equipamentos” obsoletos (BAZZO, 2015, p.19).

Nessa perspectiva, Bazzo (2015), defende que os professores que atuam no ensino tecnológico precisam aliar a pesquisa ao ensino, propiciando aos estudantes uma educação em essência formadora, de forma a desenvolver o espírito de investigação, sem, contudo, comprometer a construção do conhecimento, minimizando o fosso que separa as questões de ordem pedagógica das questões de ordem investigativa.

Nessa medida, o grande desafio que se apresenta aos professores que atuam no ensino tecnológico dos Institutos Federais é harmonizar o tripé ensino, pesquisa e extensão, e ainda, empreender esforços para mudar o processo de formação dos professores, para que estes possam abandonar práticas educacionais ultrapassadas e buscar a melhoria dos processos didático-pedagógicos, desenvolvendo aspectos mais humano e social, uma vez que as instituições que atuam com o ensino tecnológico estão se configurando apenas como preparadoras de técnicos para atender mecanicamente a demanda de crescimento econômico do país (BAZZO, 2015).

Cabe mencionar que um dos caminhos apontados pelo autor para trabalhar de forma reflexiva os processos que envolvem a ciência e a tecnologia requerem a adoção da interdisciplinaridade efetiva entre os vários campos do saber, o que significa, em linhas gerais, o entrelaçamento dos mais diferentes campos do conhecimento (BAZZO, 2015).

Dessa forma, trabalhar nessa perspectiva, significa ter a compreensão holística do processo de construção do conhecimento, isto é,

[...] significa entender a gênese e a função das instituições sociais nos âmbitos político, econômico e cultural. Significa, também, compreender em sentido geral, a essência e o funcionamento interno da ciência e da tecnologia. Significa ter uma familiaridade com o raciocínio científico e tecnológico, com os principais conceitos e metodologias atuais – para aceitá-las ou rejeitá-las (BAZZO, 2015, p.122).

Na contramão dessa lógica, muitos professores do ensino tecnológico consideram que os estudos sobre a epistemologia, sobre a sociologia ou qualquer outra área de conhecimento vinculada às ciências humanas, colocam-se como entraves ao aprendizado da técnica, pois tais práticas levam os estudantes a meditações de ordem não prática e acabam tirando o precioso tempo que estes poderiam utilizar para estudos de maior importância, ou seja, estudos meramente técnicos.

Refutando essa posição, Bazzo (2015, p.48), argumenta que “[...] alguma coisa teria que ser mudada na forma de construir conhecimento na área tecnológica”, pois, segundo

ele, se faz necessário ter outra compreensão do ensino tecnológico que caminhe para além da técnica, considerando sua imbricação com o caráter social, histórico, epistemológico e pedagógico do ensino.

Nessa medida, a ideia central dessa relação entre ciência, tecnologia e sociedade e suas imbricações com o processo de formação de professores para o ensino tecnológico, nos remete a imperativa necessidade de reconfigurar o processo de formação dos professores, buscando instigá-los a utilizar uma visão mais sociológica, política e humana em seus processos de ensino, que lhes permitam convergir para uma pedagogia, compreendida como importante ferramenta na melhoria da qualidade do ensino tecnológico.

4 I CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NO CONTEXTO DO ENSINO TECNOLÓGICO

Partindo da premissa que a ciência e a tecnologia não estão isentas de ideologias, políticas e contextos sociais, o ensino tecnológico desenvolvido nos Institutos Federais e em outras instituições que ofertam ensino tecnológico, deve preocupar-se com a formação de estudantes capazes de resolver problemas técnicos, mas sobre tudo, preocupar-se em formar cidadãos com discernimento crítico e que possam refletir sobre as repercussões de suas criações junto à sociedade (BAZZO, 2015).

Isto significa dizer, em certa medida, que o ensino tecnológico não pode limitar-se apenas à pura transmissão de conhecimentos relativos a habilidades técnicas e à capacidade de saber executar tarefas e procedimentos (mero domínio operacional). Deve, sim, possibilitar ao estudante uma formação ampla e integral, formando um sujeito capaz de lidar com a tecnologia e a ciência, envolvendo aprendizado e processo crítico-reflexivo sobre suas aplicações, seus fundamentos e desenvolvimento. O ensino tecnológico deve ter como foco central a promoção de uma formação integral, que gere no estudante a capacidade de tomada de decisões, de uso de raciocínio crítico frente às questões políticas, humanas e sociais do mundo em que este está inserido.

Dante desse cenário, Bazzo (2015), defende que o ensino tecnológico necessita passar por significativas transformações, que por sua vez, pressupõem rupturas com o comportamento passivo dos estudantes e professores, abolindo a pura repetição e mero treinamento, dando lugar a uma formação humana integral, uma vez que os estudantes precisam construir seus conhecimentos de forma mais autônoma. Isto porque,

[...] o cidadão merece aprender a ler e entender – muito mais do que conceitos estanques – a ciência e a tecnologia, com suas implicações e consequências, para poder ser elemento participante nas decisões de ordem política e social que influenciarão o seu futuro e dos seus filhos. Para isso ele, assessorado pela escola, deve investir na construção de um conhecimento crítico e consciente voltado ao aprimoramento do bem-estar da sociedade (BAZZO, 2015, p.30).

Contudo, essa missão de forjar alunos que possam ser críticos da ciência e da tecnologia, conhecedores das contribuições de cada uma, mas também e principalmente, das limitações e implicações negativas na sociedade, não é uma tarefa fácil, uma vez que existem dogmas enraizados na cultura dominante, como a existente na comunidade científica que atua no ensino tecnológico, por exemplo, que ainda hoje fica presa a velhos paradigmas e que insistem em perpetuar e reproduzir velhas práticas pedagógicas, aumentando a distância existente entre a formação tecnológica e a formação humana.

Nessa perspectiva, Bazzo (2015), propõe um enfoque diferenciado para o desenvolvimento do ensino tecnológico, propondo inovações substanciais na forma de desenvolvê-lo, em especial o ensino de engenharia, sua área de atuação e pela qual tem debruçado seus estudos. O autor vislumbra quebrar os paradigmas enraizados pela comunidade científica, tal qual nos instiga Kuhn (2011), em sua obra – A Estrutura das Revoluções Científicas. Uma vez que a comunidade científica que atua no ensino tecnológico insiste em manter o *status quo* dos processos de ensino desenvolvidos no ensino tecnológico, analogamente à ciência normal de Kuhn (2011, p.31), garantindo a “gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada”, isto é, no caso do ensino tecnológico, mantendo e perpetuando práticas pedagógicas já ultrapassadas e ineficazes.

Cabe mencionar que esse processo de quebra de paradigmas sempre esteve presente na História da Ciência ao longo dos tempos. Guardadas as proporções, Alfonso-Goldfarb (1994), apresenta o exemplo, das ideias defendidas por Ptolomeu e Aristóteles sobre o movimento perfeito da terra, ideias defendidas e perpetuadas por muito tempo, mas que, num dado momento da história, foram refutadas por Galileu Galilei e Issac Newton, que defendiam veementemente posição contrária e que acabou ganhando repercussão e mudando o sistema do mundo, quebrando paradigmas há muito fortemente enraizados.

Bazzo (2015), defende ainda que a escola precisa de mudanças radicais, concretizando efetivas rupturas em seus processos de ensino já ultrapassados e obsoletos. E para tanto, faz-se necessário atenuar a distância existente entre a formação tecnológica e a formação humana presente na formação dos estudantes do ensino tecnológico, munindo-os de conhecimentos das questões ideológicas e sociais que permeiam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, instigando-os a assumirem atitudes mais críticas e reflexivas sobre essas questões.

Mudar essa realidade, só se torna possível com a participação e engajamento dos professores, o que pressupõe mudança de postura didático-pedagógica. Assim, enquanto essa mudança de postura não se materializa na prática, uma enorme lacuna se instala na formação dos estudantes do ensino tecnológico, exatamente pelo não exercício de outras e importantes reflexões que devem permear o processo de construção do conhecimento.

Mesmo considerando que as contribuições advindas da ciência e da tecnologia são inegáveis, não se pode confiar excessivamente nelas, como nos adverte Bazzo (2015, p.29),

[...] é preciso que as pessoas sejam conscientes do amplo universo que a ciência e a tecnologia incorporam e como os seus valores demonstram dramaticamente o seu grau de importância no avanço do conhecimento, do bem-estar e também de riscos e prejuízos.

Romper com essa forma de pensar a ciência e a tecnologia, requer compreender, como nos sinaliza Bazzo (2015, p.42), que no processo de construção do conhecimento,

[...] a verdade não é imutável, que o conhecimento não vem apenas do objeto, que a dialética é importante na história do homem, que a história da ciência é construída e que estes momentos devem fazer parte do processo pedagógico. [...] a educação é um processo contínuo, imbricado num todo social, cultural, técnico e, acima de tudo, humano.

Nesse sentido, o enfoque diferenciado proposto por Bazzo (2015), para o desenvolvimento do ensino tecnológico, propõe repensar a forma de atuação dos professores, com foco no verdadeiro processo educativo, enfatizando que o processo é mais importante que o produto. Dessa forma, o objetivo central do ensino tecnológico passa a ser possibilitar ao estudante a continuidade do processo de construção do conhecimento, em que se debatam questões humanas, sociais, epistemológicas e pedagógicas pertinentes a esse ensino, proporcionando a formação de cidadãos que pensem criticamente sobre ciência e tecnologia.

Em síntese, um dos desafios que se coloca ao ensino tecnológico, considerando os impactos da ciência e da tecnologia na sociedade, traduz-se em mudança de postura didático-pedagógica dos professores na condução do processo de construção do conhecimento, buscando preencher as lacunas existentes entre o conhecimento tecnológico e o conhecimento das ciências sociais, pois somente dessa forma, os estudantes terão conhecimento suficiente das dimensões sociais e políticas da ciência e da tecnologia, tornado-se capazes de argumentar e reivindicar a avaliação da utilização da ciência e da tecnologia pela sociedade.

5 I CONCLUSÃO

Essa breve incursão realizada pela história da constituição dos Institutos Federais, suas concepções e diretrizes; pela discussão acerca da transformação do processo de formação de professores que atuam no ensino tecnológico e pelo atual contexto de desenvolvimento do ensino tecnológico e suas imbricações com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, apresenta elementos evidenciadores da necessidade imperiosa de se avançar na real compreensão da ciência e tecnologia como processos sociais, rompendo com a visão romântica que uma parcela da sociedade tem somente de suas virtudes e benesses. Evidencia ainda a relevância de se desmistificar as virtudes e o caráter libertador que se atribuem à ciência e tecnologia, ponderando suas implicações negativas e caráter destruidor, apontando a necessidade de se forjar estudantes capazes de problematizarem

crítica e reflexivamente as implicações da ciência e tecnologia na vida humana.

Uma boa parte da sociedade possui uma compreensão linear do que seja progresso científico e tecnológico, interpretando-os como um avanço do conhecimento e como uma melhoria em todos os aspectos da vida. Contudo, sabe-se que tanto a ciência, quanto a tecnologia, ao mesmo tempo em que contribuem positivamente para a sociedade, são capazes também de destruí-la. E é nesse sentido, que se faz necessário ponderar suas virtudes e benesses e adotar uma posição mais crítica e reflexiva sobre essa perspectiva de progresso, tendo sempre em mente que ambas são, na mesma medida, libertadoras e escravizadoras da vida humana.

Nessa perspectiva, transformar esta realidade requer inicialmente, realizar a revisão dos currículos praticados no ensino tecnológico, reconfigurar o processo de formação dos professores que atuam neste ensino e buscar incrementar o grau de cultura científico-tecnológica dos estudantes. E a forma mais eficaz de se fazer isso é garantindo um processo de reflexão permanente dos resultados da ciência e da tecnologia e suas implicações na sociedade, sem perder de vista que estão estreitamente relacionadas a aspectos essencialmente humanos.

REFERÊNCIAS

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. **História da Ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Col. Primeiros Passos).

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Lei da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Institui a Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p.1. Disponível em: <<http://goo.gl/72pfoz>>. Acesso em Mai. 2015.

_____. MEC/SETEC. **Concepção e diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: Abr. 2014.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11**, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 4 set. 2012. Seção 1, p.98.

BAZZO, Walter Antônio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. 5. ed. Florianópolis: ED. da UFSC, 2015.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da Formação de professores para a EPT e PROEJA. Campinas, **Educ. Soc.**, 2011. V.32. N.116, p.689-704.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília:MEC/SETEC, 2010.

CAPÍTULO 2

IMPACTO DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA) NO ENSINO MÉDIO E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 12/02/2021

Mónica Rocío Barón Montaño

Universidad San Alfonso. Faculdade de Psicología
Bogotá – Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/9036460536584456>
<http://orcid.org/0000-0001-7026-4464>

Ruth Johanna Núñez Uribe

Universidad San Alfonso. Faculdade de Psicología
Bogotá – Colômbia
<https://orcid.org/0000-0002-8426-5123> 3

Jenny Patricia Ortiz Quevedo

Universidad San Alfonso. Faculdade de Psicología
Bogotá – Colômbia
<https://orcid.org/0000-0001-9804-8579> 1

Diana Milena Parra Montaño

Universidad San Alfonso. Faculdade de Psicología
Bogotá – Colômbia
<https://orcid.org/0000-0003-1005-7839>

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar e descrever as vantagens e limitações da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino médio e superior. A pesquisa faz parte de uma análise com abordagem qualitativa, realizada a partir de uma análise exploratória descritiva que se iniciou com

uma pesquisa bibliográfica, seguida da aplicação de questionários a um grupo de professores. Pode-se constatar que ditos ambientes, embora representem um grande avanço para a educação e conduzam ao desenvolvimento de competências e habilidades que permitem ao ser humano uma aprendizagem mais significativa e abrangente; requerem o esforço conjunto dos atores que intervêm nos processos de ensino-aprendizagem, pois são dinâmicas correspondentes a uma transversalidade que se alimenta e que permite referir constantemente a uma construção do conhecimento e não à sua reprodução.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Virtuais de Aprendizagem, Ensino Médio, Educação Superior, Prática Pedagógica.

IMPACT OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS (VLE) ON HIGH SCHOOL AND HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The present study aimed to analyze and describe the advantages and limitations of using virtual learning environments in high school and higher education. The research is part of an analysis with a qualitative approach, carried out from an exploratory descriptive analysis that started with a bibliographic research, followed by the application of questionnaires to a group of teachers. These environments, although they represent a great advance for education and lead to the development of competences and skills that allow human beings to have a more meaningful and comprehensive learning; they require the joint effort of the actors that intervene

in the teaching-learning processes, as they are dynamics corresponding to a transversality that feeds and that allows to constantly refer to a construction of knowledge and not to its reproduction.

KEYWORDS: Virtuais Environment of Learning, High School, Higher Education, Pedagogical Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo a UNESCO (1998), os AVA são definidos como: “um programa informativo interativo, com características pedagógicas, que possui grande capacidade de comunicação integrada, ou seja, está associado às novas tecnologias”, tendo como elementos essenciais para o seu desenvolvimento, comunicar e interagir e onde as orientações aceites pelos alunos de acordo com as competências que possuem são constantemente contempladas.

Consequentemente, na atualidade existe uma demanda notável de muitos professores em adquirir habilidades no uso da tecnologia, não só devido à mudança substancial no desenvolvimento das aulas, devido às condições conjunturais ocasionadas pelo COVID-19, mas também devido ao notável aumento no uso de ferramentas tecnológicas, para o desenvolvimento de aulas universitárias movidas por dispositivos móveis, bem como das diversas aplicações, que permitem gerar um ambiente didático e prático que visam aprimorar pedagogias para que os alunos possam avançar em termos de aprendizagem significativa (Puerta e Mosquera, 2020).

Nessa sequência, alguns autores afirmam que o uso de tecnologias se tornaria um padrão em todas as universidades do futuro e o relatório do Departamento de Educação dos Estados Unidos, no desenvolvimento do Plano de Tecnologia Educacional (NETP), descreve que: “[...] o sistema educativo continua a registar um aumento acentuado da aprendizagem online, bem como modelos de aprendizagem mistos em escolas anteriormente consideradas tradicionalistas”. Dito isso, é importante destacar que o aumento no desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para ministrar aulas a distância, permite que sejam rompidas barreiras socioeconómicas, geográficas, financeiras, entre outras (Choe, et al, 2019).

Apesar das vantagens notáveis descritas nos parágrafos anteriores, algumas instituições de ensino básico e superior ainda não têm modelos de programas combinados e / ou totalmente online, em grande parte devido a conceitos educacionais equívocos (Allen & Seaman 2017). Alguns professores consideram, por exemplo, que a educação pela virtualidade gera diminuição da motivação dos alunos e falta de vínculo com os educadores, diminuindo a qualidade do desenvolvimento das aulas, sem levar em conta que, grande parte do verdadeiro desafio consiste em criar aulas virtuais interativas e atraentes com alto valor educacional (Choe, et al 2019). Da mesma forma, outros fatores que influenciam significativamente a execução das realizações programadas por meio da virtualidade dizem respeito à falta de recursos institucionais, que afetam diretamente a formação, os incentivos e o desenvolvimento docente na gestão das TIC (Pickering & Swinnerton 2018).

Com tudo isso, fica claro que a pedagogia eficaz nos cursos ministrados presencialmente é diferente daquela utilizada na virtualidade, situação que tem permitido que psicólogos cognitivos em ambientes controlados avaliem as técnicas que permitem desenvolver o correto planejamento de sessões multimídia, respeitando a capacidade cognitiva dos alunos, pois se superada, não só os resultados da aprendizagem são diminuídos, mas também a motivação do aluno para os encontros posteriores. Nesse sentido, a criação de vídeos com segmentos no ritmo do aluno (princípio da segmentação), o uso de nomes familiares e situações do cotidiano para exemplificar os conteúdos (princípio pré-treinamento), falar em vez de usar texto nas telas (princípio da modalidade), eliminar informações estranhas (princípio de coerência) e combinar a descrição narrada com elementos visuais (princípio de redundância), permite que o professor não ultrapasse a capacidade cognitiva do aluno, gerando um ambiente altamente interativo (Mayer & Pilegard, 2014).

Embora os benefícios da aprendizagem mediada por tecnologia tenham sido descritos, não se deve ignorar que não só a aprendizagem, mas também o acesso a esses ambientes, não é equitativo em todos os países ou para todos os alunos, uma vez que dependem do acesso à rede, o domínio do software utilizado e sobretudo as opções oferecidas pela instituição de ensino para o seu desenvolvimento. Portanto, reconhecendo o enorme impacto que esta pandemia teve sobre alunos e educadores, não é surpreendente que para muitos essa experiência tenha sido desafiadora, mas não menos enriquecedora, convidando as pessoas a quebrar as barreiras geográficas nos níveis social, nacional e global bem como as restrições de tempo.

2 | REFERENTES TEÓRICOS

2.1 Os ambientes virtuais de aprendizagem como construções sociais

A sociedade do conhecimento, como se reconhece na fase atual, associa-se a esta era em que, devido à incidência da virtualidade através do uso de ferramentas tecnológicas e do ciberspaço, o campo do conhecimento e da educação têm sido atravessados e modificados tanto nas suas metodologias como em seus espaços; o exposto refere-se à incursão das Tecnologias da Informação e da Comunicação a partir de agora (TIC), na área do ensino-aprendizagem, repensando de forma consequente as estratégias pedagógicas na formação dos alunos, nas relações professor-aluno, e na construção do conhecimento.

Por esse ângulo, surgiram no âmbito das instituições de ensino os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que, segundo Montes e Ñañez (2017), são ferramentas de aprendizagem que se constroem através do uso das TIC e que procuram desenvolver nos alunos competências necessárias e aplicáveis a qualquer área do conhecimento; destacando ainda que sendo virtuais e suportados por recursos digitais, os AVA permitem,

pela sua natureza mais flexível e interativa, ultrapassar as fronteiras dos diferentes contextos e alcançar a expansão da cobertura educacional.

Carvajal e Rodríguez (2020) consideram os AVA como o resultado da incorporação das TIC na sala de aula; quando isso acontece, segundo as autoras, o campo educacional é voltado para repensar suas práticas pedagógicas e para desenhar uma didática ativa. Portanto, esta ferramenta surge com o propósito de produzir maior autonomia nos alunos e fortalecer o pensamento crítico. Por outro lado, Oyola (2020) amplia um pouco o conceito de AVA, relacionando-os a uma mudança de paradigma no ambiente de aprendizagem; visto que, tradicionalmente, quando falamos de *ambiente* neste contexto, ainda temos a imagem da sala de aula física, e quando se fala em aprender e ensinar, é representado pela relação que existe entre o professor e os alunos.

Além disso, para Lozano (2020) os AVA são basicamente novos espaços de formação que englobam um conjunto de elementos como: ferramentas tecnológicas, contextos, plataformas, interfaces, hipertextos, realidades concretas e simuladas etc.; configurando ambientes que se tornam significativos pelo grau de interatividade que os usuários possuem e, no caso da educação ensino-aprendizagem, pela interatividade com os conteúdos pedagógicos e pelas finalidades educacionais do contexto.

Em suma, dentro das funções principais dos AVA, pode ser destacado o fortalecimento de uma leitura crítica de realidades simuladas e não simuladas, uma maior participação e interlocução entre aluno e professor nos processos de ensino-aprendizagem, o contributo para novas metodologias ativas que conduzem a aprendizagem significativa; e a formação de competências e habilidades para enfrentar as dinâmicas atuais imersas no imediatismo do desenvolvimento, com uma abordagem construtivista e, portanto, social.

2.2 Dinâmica de Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Se é verdade que os AVA são uma ferramenta pedagógica que tem o poder de ampliar os espaços e proporcionar uma maior abrangência nos diferentes níveis de formação, também são objeto de constantes estudos que procuram medir o seu impacto no meio acadêmico. Isto, em virtude dos desafios que são constantemente impostos pelo uso e apropriação das TIC na sociedade; o universo digital exige as competências e habilidades necessárias para o uso correto, e para que, sendo recursos, sirvam ao homem para contribuir para o seu desenvolvimento individual e coletivo, contribuindo para a cibercultura e fortalecendo as relações interinstitucionais, encurtando distâncias e estreitando laços.

Pelo exposto, no caso dos ambientes educacionais, um eixo nessas novas construções pedagógicas é ocupado pelo papel do professor; não porque desempenhe funções da hierarquia tradicional com um papel meramente instrutivo, mas porque a sua importância reside em contribuir para a incorporação das TIC e a criação de AVA, como guia, mediador e coautor de processos integrais que transcendem os espaços físicos da sala de aula e a concepção dos tempos destinados ao treinamento; possibilitando o

desenho de estratégias de trabalho didático síncrono e assíncrono.

Nesse sentido, Miranda, González e Ávila (2020) relacionam diretamente a gestão acadêmica com o *feedback* que se dá por meio do acompanhamento no AVA; defendendo que o grau de significância é condicionado pela combinação adequada de fatores pedagógicos, comunicacionais e tecnológicos, que em princípio deveriam ser preponderantes nos AVA; no entanto, na realidade há evidências de um déficit nas metodologias pedagógicas e uma falta de apropriação das TIC pelos professores, uma vez que, segundo os autores, as estratégias de feedback persistem através das rubricas tradicionais. Portanto, é urgente repensar métodos de formação de acompanhamento que considerem os espaços virtuais e as ferramentas tecnológicas como meios para alcançar uma comunicação assertiva e um maior impacto educacional.

Da mesma forma, em relação ao acompanhamento presencial, é de salientar que os AVA têm permitido níveis mais elevados de interatividade entre professores e alunos, gerando uma personalização das necessidades e melhorando, por outro lado, a comunicação com os grupos; Embora existam dificuldades, a formação destes espaços virtuais permite reestruturar a carga pedagógica, partilhar boas práticas profissionais e aperfeiçoar novas didáticas ativas, através da utilização de estratégias como: registo das sessões que os alunos podem divulgar, maior desenvolvimento das competências TIC e o estabelecimento de novos sistemas de avaliação correspondentes às competências que se formulam (Santos e Armas, 2020).

Levando em conta essas considerações, os maiores desafios em nível de ensino para o acompanhamento dos alunos por meio dos AVA estão na inovação; o exercício de ensino requer uma ampla transformação dos sistemas ativos de didática e avaliação, conforme apontam Jaramillo e Álvarez (2016), o uso permanente das rubricas tradicionais não é necessário para monitorar ou identificar os pontos a melhorar, quando hoje existem outras ferramentas e instrumentos que facilitam o grau de interação e permitem o fortalecimento de outras competências, como a criação de blogs, fóruns, produção de textos, elementos audiovisuais e outros instrumentos que contribuem para um processo de ensino e aprendizagem mais abrangente e significativo.

2.3 Desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais em AVA

Como já referido, os ambientes virtuais de aprendizagem são espaços que fornecem diversos elementos ligados ao desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais e cognitivas, que se aderem aos ambientes virtuais. Assim, Aparicio e Ostos (2020) analisam as pedagogias emergentes que surgiram a partir dos AVA, e que buscam a aprendizagem contínua por meio das TIC, destacando o desenvolvimento de competências para a gestão de grandes volumes de informação e maiores níveis de comunicação e sociabilidade; da mesma forma, apontam como, através da implementação de outras técnicas, esses espaços contribuem para a aprendizagem por meio da resolução de problemas, a opção de

aprender por meio de conversas, a construção de redes de apoio social, utilizando a web de forma responsável com objetivos específicos e, simultaneamente, o domínio de habilidades emocionais e sociocomunicativas na busca de alcançar independência adequada e apoio efetivo do professor.

Na visão de Omez (2020), quando há aprendizagem significativa mediada por AVA, é possível constatar que as ferramentas tecnológicas contribuem para o processo de formação e também fortalecem o desenvolvimento pessoal e profissional; isto se deve ao fato de que os sistemas virtuais são qualificados a cada dia e a ênfase é colocada na importância do desenvolvimento de competências cognitivas combinando habilidades para a vida de forma a alcançar uma formação abrangente que permita ao aluno ser competente a nível pessoal e social. Pelo exposto, na dimensão cognitiva, o aspecto mais importante está associado à autonomia que o aluno pode desenvolver em termos de independência, gestão do tempo e, portanto, conduz a um processo mais adequado às necessidades de cada pessoa.

É claro que os AVAs, embora relacionados a algumas competências tradicionais, estabelecem outras diretrizes a partir do diálogo das TIC com os processos de ensino-aprendizagem que modificam o enfoque das competências tradicionais e enfatizam a geração de aprendizagens significativas, baseadas na reflexividade, o discernimento da informação e a ampliação das competências sociocomunicativas num âmbito mais amplo que se vale da produção oral e escrita, ao mesmo tempo que preconiza a liderança como fruto do trabalho coletivo e de maior impacto social (Aparicio e Ostos, 2020).

Consequentemente, a formação humana e a saúde emocional ganham cada vez mais relevância, pois os processos de formação que são permeados pelos AVA não envolvem apenas a parte cognitiva e o processamento da informação (Omez 2020). Ou seja, ao mudar as formas de comunicação variam também as formas de se relacionar e se expressar, para o que se faz necessário o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao manejo das emoções, comunicação assertiva, compreensão de si e do outro.

Da mesma forma, Ortiz, Palacios e Ramirez (2018), afirmam que as diretrizes de autonomia e convivência saudável constituem espaços para a construção da paz na sala de aula, aspecto que não está longe da educação a distância, pelo contrário, estratégias que fortalecem competências cidadãs são necessárias em espaços sem contato.

Além disso, De Angelis e Villanueva (2020) afirmam que, quando se trata de aprendizagem em espaços virtuais, as competências iniciais são orientadas para habilidades de acesso, gestão e socialização; com o decorrer das sessões, outras demandas mais complexas relacionadas com as competências socio comunitárias tornam-se presentes, por vezes aquelas que tornam necessária a presença de um tutor para os ajudar a atingir um nível adequado e a formação das competências necessárias para atingir um nível ideal de autonomia e independência, ajudando-os a se relacionar corretamente, fazendo uso de ferramentas tecnológicas.

Os depoimentos acima sugerem, não só a necessidade de formação em competências e habilidades nos alunos relacionadas ao AVA, mas também indicam a competência que deve existir a priori do corpo docente que se encarrega de realizar o acompanhamento e gestão desses processos com a mediação das TIC, de forma a não obstruir os referidos processos e cair na implementação de metodologias pedagógicas não conformes com essas exigências. Conforme descrito por Núñez e Ortiz (2019), neste sentido, algumas das competências que são fundamentais para os alunos são justamente aquelas associadas à capacidade de interagir e se comunicar de forma assertiva.

Ainda para a UNESCO citada por Raga (2020), a qualidade acadêmica oferecida pelas instituições de ensino está profundamente ligada à constante atualização que as escolas formadoras devem realizar, inicialmente de seus professores que devem estar preparados para assumir os desafios de um ensino-aprendizagem, permeado pelas TIC, sendo competente na concepção e criação de espaços virtuais. Da mesma forma, sugere-se que esses processos de formação, segundo o autor, sejam desenvolvidos em ambientes virtuais para que o professor se familiarize diretamente com o uso dessas ferramentas.

Consequentemente, os AVA, embora representem um grande avanço para a educação e conduzam ao desenvolvimento de competências e habilidades que permitem ao ser humano uma aprendizagem mais significativa e abrangente; requerem o esforço conjunto dos atores que intervêm nos processos de ensino-aprendizagem, pois são dinâmicas correspondentes a uma transversalidade que se alimenta e que permite referir constantemente a uma construção do conhecimento e não à sua reprodução. No entanto, o papel do professor não é relegado e seu papel consciente e responsável é reivindicado com sua formação contínua para atender às demandas atuais.

3 | METODOLOGÍA

O presente processo de pesquisa faz parte de um estudo qualitativo, de modo que permite descrever as vantagens e limitações da utilização de AVA na educação básica e universitária. A população-alvo foi de 56 professores de instituições de ensino fundamental e médio, bem como professores do Ensino Superior, que tiveram acesso a um questionário misto, do qual derivam as informações que permitiram responder ao objetivo proposto.

Nesse sentido, o desenho metodológico está associado a um quadro interpretativo, de desenho misto, caso em que os dados obtidos nas pesquisas tiveram uma intenção meramente descritiva, atendendo à prevalência do estudo que descreve uma série de variáveis na população alvo e no tempo também determinado com unidade de análise descritiva transversal, visto que as informações sobre o evento foram obtidas em um único momento.

A população do estudo foi composta por professores de universidades e faculdades da cidade de Bogotá – Colômbia, de onde foi retirada a amostra do estudo, que correspondeu

a 50% da amostra e as unidades foram selecionadas de forma aleatória. Os instrumentos de coleta de informações elaborados e aplicados na fase de trabalho de campo avaliaram a percepção dos professores sobre as técnicas didáticas utilizadas no ambiente virtual, as competências digitais em relação ao uso de ferramentas instrumentais, a dinamização da gestão e comunicação e o tipo de digital conteúdo, este consolidado a partir de um instrumento de conformação com escala tipo Likert.

4 | RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A partir dos achados referentes às experiências de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem, é possível ampliar a compreensão a respeito dos elementos implícitos relacionados ao acompanhamento docente, bem como os fatores psicológicos, emocionais e sociais, manifestados por meio das vivências com os alunos, que configuram o cotidiano no seu trabalho profissional em relação à mediação das TIC nas suas práticas de ensino-aprendizagem e a inclusão de novas metodologias pedagógicas e didáticas ativas; da mesma forma, subjazem os desafios que enfrentam, devido à inovação radical que existe atualmente nos sistemas de ensino.

Dessa forma, evidenciou-se, segundo Carvajal e Rodríguez (2020), que embora os AVA, por um lado abram as portas para a redução da brecha educacional e ampliação da cobertura dos sistemas educacionais; por outro lado, a exclusão digital relacionada ao uso e acesso a ferramentas tecnológicas representa um entrave ao cumprimento dessa finalidade, pois em relação à variável socioeconômica, aqueles que apresentam condições menos favoráveis são afetados pelo seu processo de aprendizagem em comparação com aqueles alunos que têm condições ideais. O que simultaneamente impõe desafios ao professor que deve contemplar estratégias análogas para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas no plano de formação, através de um suporte que pode ver o seu impacto reduzido devido a essas condições.

No que se refere às competências comunicacionais dos AVA, os professores referem que, sobretudo, estas requerem um papel mais ativo por parte do tutor ou professor que realiza o acompanhamento do aluno; embora a princípio as necessidades apontem no sentido instrucional, o ideal é que o aluno adquira um grau crescente de independência e o professor atue como moderador, ou seja, transcendendo um tipo de relação horizontal que o torna parte da comunidade, favorecendo o diálogo entre os participantes, fomentando o debate e contribuindo para o fortalecimento dos laços entre os participantes (D. Angelis e Villanueva, 2020).

No mesmo sentido, a construção da convivência analisada por Núñez e Ortiz (2019) nas aulas de educação, leva a repensar esses mesmos esquemas em espaços virtuais ou como outros autores referem-se a realidades simuladas, onde também é necessário o estabelecimento de processos sociais de comunicação assertiva e de processos de

interação através da formação em competências sociais, emocionais, interpessoais que permitam o reconhecimento de si e do outro e, consequentemente, a configuração de valores emergentes e de liderança nestes espaços.

Em suma, no que diz respeito à esfera social, deve-se levar em conta o nível de interação entre as pessoas, que é gerado nos espaços virtuais quase com a mesma intensidade que é gerado nos espaços face a face, devido às múltiplas possibilidades que existem hoje para se comunicar. Em meio a essas interações, existe uma relação em termos de criação de comunidades de aprendizagem, onde também é possível compartilhar e aprender com a experiência do outro. Dessa forma, é possível encontrar conteúdo específico sobre qualquer assunto nas plataformas digitais e AVA.

Da mesma forma, a experiência docente permite afirmar, segundo Jaramillo e Álvarez (2020), que os ambientes virtuais não se contrapõem aos ambientes presenciais, mas que os AVA são vistos como uma ferramenta de apoio ao trabalho independente e que, portanto, enriquecem os processos de ensino-aprendizagem complementando a educação que é ministrada em sala de aula; no entanto, os docentes concordaram em assegurar que as instituições formadoras devem oferecer as condições necessárias e de qualidade para viabilizar esse desenvolvimento, ressaltando que na maioria das instituições de ensino ainda persiste a orientação para a modalidade exclusivamente presencial.

Agora, de acordo com os resultados, as estratégias de AVA requerem um desenho focado em cada população, de forma que as didáticas e novas pedagogias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem se ajustem às necessidades cognitivas, emocionais e sociais de cada grupo. Por exemplo, como afirma Omez (2020), trabalhar com crianças e jovens por meio de videogames ou ferramentas com alto grau de interatividade é mais atraente para eles e como consequência se reflete em uma aprendizagem mais significativa, vinculada ao alto nível de incentivo que é alcançado.

Ainda, como aponta Raga (2020), a estratégia de melhoria do desempenho dos professores em ambientes virtuais é manifesta por meio de feedback constante, o que possibilita de forma paralela medir o impacto das metodologias pedagógicas que são utilizadas e ajusta-las de acordo com as necessidades particulares de cada aluno e de cada setor da população; ou seja, não é o mesmo abranger espaços virtuais com alunos do ensino superior do que com alunos do ensino fundamental ou com crianças, pois cada um, por suas características cognitivas, psicoemocionais e sociais, tem expectativas e necessidades que não se conformam a um padrão de estratégia.

A partir disso é possível inferir um dos aspectos mais positivos dos AVA, uma vez que a mudança na relação de tempo e espaço não só permite maior independência para o aluno, mas também possibilita ao professor uma comunicação mais próxima e personalizada que se traduz em uma aprendizagem mais significativa, pois permite um acompanhamento focado a quem apresenta maiores lacunas na formação das habilidades e competências propostas. Quanto à gestão do tempo em espaços virtuais ou AVA, os

professores destacam a possibilidade de poderem pactuar horários que respeitem a disponibilidade do aluno e do professor, gerando assim uma maior disposição de ambas as partes; uma vez que é possível pactuar as atividades de forma síncrona e assíncrona, tendo em conta que, em geral, a comunicação online pode ser mantida com o professor em caso de necessidade de formação.

Por fim, os AVAs são vistos e percebidos pelos professores como uma ferramenta de apoio que oferece a alternativa de qualificação dos processos educacionais e de garantia de uma formação integral que transcenda a sala de aula. No entanto, é também necessário reconhecer os desafios colocados ao nível institucional e a formação em competências e aptidões necessárias à sua construção pelos corpos docentes, para a concepção de estratégias pedagógicas e didáticas ativas que se ajustem às necessidades metodológicas atuais, para assim serem capazes de dar uma utilização ideal aos espaços virtuais e enriquecer os processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALLEN, IE.; SEAMAN, J. **Informe de matrícula en educación a distancia 2017. Informes de educación superior**. 2017. Disponível em: <https://onlinelearningsurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf> Google Académico. Acesso em 10 fev. 2021.

APARICIO, O. Y.; OSTOS, O. L. **Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje**. Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa, 1(1), 11-36, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Oscar_Yecid_Aparicio_Gomez/publication/348917949_Pedagogias_emergentes_en_ambientes_virtuales_de_aprendizaje/links/6016aa4192851c2d4d073ab3/Pedagogias-emergentes-en-ambientes-virtuales-de-aprendizaje.pdf. Acesso em 05 fev. 2021.

CARVAJAL, M.; RODRÍGUEZ, F. Y. **Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como estrategia didactica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de media vocacional del municipio de Pitalito – Huila**, 2020 Disponível em: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34749>. Acesso em 10 jan. 2021.

CHOE, R.; SCURIC, Z.; ESHKOL, E.; CRUSER, S.; ARNDT, A.; COX, R.; CROSBIE, R.H. **Student Satisfaction and Learning Outcomes in Asynchronous**. Online Lecture Videos. CBE—Life Sciences Education, 18(4), ar55. doi:10.1187/cbe.18-08-0171, 2019.

D. ANGELIS, P. G.; & VILLANUEVA, S. **Competencias iniciales de estudiantes en ambientes virtuales de aprendizaje: ¿Con qué contamos los tutores?**, 2020. Disponível em: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/816_libro.pdf#page=89. Acesso em 10 fev. 2021.

JARAMILLO, C. I.; ÁLVAREZ, C. E. **Los ambientes virtuales de aprendizaje: herramientas de apoyo para el trabajo independiente del estudiante en los cursos de lectoescritura de la USTA**, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02069>. Acesso em 08 fev. 2021.

LOZANO, S. A. **Lectura crítica hipertextual y AVA** (ambientes virtuales de aprendizaje). Revista Ideales, 11(1), 99-106, 2020. Disponível em: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/2309/1742>. Acesso em 05 fev. 2021.

MAYER, R. E.; PILEGARD, C. **Principles for managing essential processing in multimedia learning: Segmenting, pre-training, and modality principles.** In R. E. Mayer (Ed.), Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of multimedia learning (p. 316–344). Cambridge University Press. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.016>. Acesso em 02 fev. 2021.

MIRANDA, D. R.; GONZÁLEZ, L. A.; ÁVILA D. **Tesis de Maestría: La retroalimentación efectiva en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA): Un análisis de las percepciones de los gestores académicos,** 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10882/9868>. Acesso em 02 fev. 2021.

MONTES J F.; ÑAÑEZ, J. J. **Validación del diseño de un ambiente virtual de aprendizaje AVA para el curso de filosofía política del programa de ciencias políticas bajo las características del aprendizaje significativo de la Universidad del Tolima.** Revista Vía Innova, 7(1), 6-20, 2017. Disponível em: doi:<https://doi.org/10.23850/2422068X.3367>. Acesso em 20 jan. 2021.

NÚÑEZ, R. J.; ORTIZ, J. P. **Competencias sociales en docentes universitarios en la ciudad de Bogotá.** Revista conocimiento global, 4(69), 57-69, 2019.

OYOLA, K. **Diseñar estrategias de aprendizaje en AVA. educación Diálogo Informado sobre políticas públicas** 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/disenando-experiencias-de-aprendizaje-en-ava.pdf>. Acesso em 15 jan. 2021.

OMEZ, L. **De la academia a la interacción: procesos de educación virtual para niños y jóvenes.** Reflexiones y Saberes (13), 99-111, 2020. Disponível em:<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1241/161> Acesso em 20 jan. 2021.

ORTIZ, J. P.; PALACIOS J.J.; RAMÍREZ. M.L. **Prácticas docentes: una aproximación a la paz,** 2018. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1018> context=libro. Acesso em 02 fev. 2021.

PICKERING, J.; & SWINNERTON, B. **Exploring the Dimensions of Medical Student Engagement with Technology-Enhanced Learning Resources and Assessing the Impact on Assessment Outcomes. Anatomical Sciences Education.** doi:[10.1002/ase.1810](https://doi.org/10.1002/ase.1810), 2018.

PUERTA G.; MOSQUERA N. **Impacto del micro curso Enseñar en la virtualidad: competencias digitales para docentes en AVA.** Fundación Universitaria Católica del Norte. Revista Reflexiones y Saberes, (13), 11-22, 2020.

RAGA, A. M. Tesis: **Estrategia didáctica para el mejoramiento del desempeño docente en los ambientes virtuales de aprendizaje,** 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11634/29740>. Acesso em 15 jan. 2021.

SANTOS, J.; ARMAS, C. B. **Sistema de acompañamiento docente desde un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje.** Mendive, Revista de Educación, 18(1), 48-63, 2020. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S181576962020000100048. Acesso em 10 jan. 2021.

UNESCO. **La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción.** Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior,1998

CAPÍTULO 3

FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO – UMA CRUEL REALIDADE

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 12/02/2021

Elias Canuto Brandão

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR;
Colegiado de Pedagogia e Grupo de Estudos
e Pesquisas em Educação na Diversidade do
Campo (GESPEDIC)
Paranavaí-PR
<http://lattes.cnpq.br/0224334447996878>

Pesquisa inicialmente apresentada no XIV Encontro Ibero-Americano de Educação, em 21 de novembro de 2019, na Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara), atualizado para esta publicação.

RESUMO: O estudo é resultado de uma pesquisa a respeito do fechamento de escolas rurais, com um olhar sobre a microrregião de Paranavaí-PR-Brasil. Analisa a realidade desde a abertura até o fechamento de escolas em 20 municípios, entre 1956 e 2015. No período analisado, das 353 escolas criadas, 345 foram fechadas, o que significa 97,7% de escolas fechadas. Os municípios passaram a utilizar o transporte escolar diário das crianças entre seu *habitat* no campo e a escola urbanizada. A realização da pesquisa objetivou conhecer as causas e as consequências do fechamento das escolas para a região investigada e teve a participação de acadêmicos de diferentes cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Os dados apontam caos

educacional no campo, uma cruel realidade, sem retorno em termos do desaparecimento das escolas e da população, tendo por consequência a concentração das terras em poucas mãos, da dissipação do pequeno agricultor, da agricultura familiar e da vida cultural historicamente presenciada no entorno da igreja, campo de futebol e comércio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação rural. Fechamento de escolas. Desaparecimento dos camponeses.

THE CLOSURE OF COUNTRYSIDE SCHOOLS – A CRUEL REALITY

ABSTRACT: This paper is the result of a study on the closure of rural schools, with a closer look upon the northwest region of the Paraná, in particular on the micro-region of Paranavaí. It analyzes the reality of rural school, from the opening to the closure, in 20 cities between 1956 and 2015. In the period of analysis 353 schools were open and 345 were closed, which means that 97.7% of the schools were closed. The cities started to use the daily school transportation of children between their homes in the countryside to the urbanized schools. The research was carried out with the objective of knowing the causes and consequences of the closure of schools for the investigated region and had the participation of academics from different undergraduate courses at the State University of Paraná (UNESPAR). The data show educational chaos in the rural region, a cruel reality, with no return in terms of the vanishing of schools and population, resulting from the concentration of land in few hands, and the dissipation of the small farmer, the family farming,

and the cultural life, historically witnessed around the church, the family, soccer fields, and trade.

KEYWORDS: Rural education. Closure of schools. Disappearance of peasants.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo investiga a abertura e fechamento de escolas no campo, com um olhar específico à região Noroeste do Paraná – Brasil, microrregião de Paranavaí, analisando a realidade dos municípios desde a abertura até o fechamento das escolas rurais em 20 municípios, entre 1956 e 2015. Constatamos que foi e continua sendo uma realidade sem retorno para o campo em todo Brasil, demonstrado na região investigada, composta de 29 municípios, onde 20 municípios, ou seja 68,9%, responderam o questionário enviado a respeito da abertura e fechamento das escolas rurais.

Nos 20 municípios, das 353 escolas criadas, 345 foram fechadas, evidenciando que 97,7% das escolas foram fechadas até 2015. Na prática, os municípios trancaram as escolas no campo, e para que as crianças não ficassem sem estudar, investiram no transporte escolar diário das crianças entre seu *habitat* e a escola urbanizada. A pesquisa identificou que houve ausência de políticas públicas agrícolas e educacionais, resultando na penalização das famílias agricultoras e seus filhos.

A pesquisa teve a participação de acadêmicos de diferentes cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Os dados apontaram uma realidade sem retorno em termos do desaparecimento das escolas e da população rural, com consequências para a concentração ou arrendamento das terras que pertenciam aos pequenos agricultores.

Apontou que a criação de escolas nas áreas rurais ocorreu com mais intensidade até meados da década de 1970. Após este ano, o incentivo do governo federal ao “desenvolvimento econômico”, à urbanização das cidades e fatores geoclimáticos contribuíram para com a saída em massa das famílias do campo, como apontada pelo município (R-13)¹ ao afirmar que houve “migração das famílias da zona rural para zona urbana”. Nesta direção, observa Pereira (2002, p. 46) que “A rápida urbanização no Estado do Paraná transformou a sociedade de predominantemente rural para urbana”, causando “sérios problemas sociais nos setores de habitação, saneamento básico, abastecimento de água, serviços de saúde e educação” como veremos no decorrer do estudo.

2 | OCUPAÇÃO, COLONIZAÇÃO E O SURGIMENTO DAS ESCOLAS

O estudo implica compreender a história da colonização desde o Brasil Colônia e do Estado do Paraná. O Brasil foi ocupado (invadido) pelos portugueses em 1500, e desde o início foi esquartejado em capitania e sesmarias, refletindo no contexto sociogeográfico

¹ Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 13.

presenciado em pleno século XXI, com grandes extensões de terras concentradas em poucas mãos de latifundiários, ao mesmo tempo que milhões de trabalhadores, que no passado recente eram camponeses, atualmente se encontram aglomerados nas periferias das cidades, refletindo no desemprego, pedintes, moradores de rua e fome.

O fechamento em alta escala de escolas passa a ocorrer ainda durante o regime militar, intensificando-se no decorrer da redemocratização do Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, adentrando o século XXI. Para Gimenes (2020, s/p),

Levantamento com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica confirma que foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018, somando quase 4 mil escolas fechadas por ano.

Ainda para o autor, somente entre 2018 e 2019, as escolas no campo, sendo milhares delas escolas rurais, tiveram 145.233 matrículas a menos, resultando no fechamento de centenas de milhares em todo Brasil.

As escolas rurais brasileiras estão menos frequentadas, com ensino integral enfraquecido e majoritariamente sob o poder dos municípios, conforme aponta o Censo Escolar 2019, divulgado pelo Ministério da Educação, em 30 de dezembro. No último ano, de acordo com o levantamento, o campo teve queda de 145.233 matrículas na soma de todas as modalidades de ensino – foram 5.195.387 registros em 2018, contra 5.050.154 em 2019 (GIMENES, 2020, s/p).

No Paraná não foi diferente. As aberturas começam com a colonização a partir do litoral, mais especificamente por Paranaguá, avançando por Curitiba, São José dos Pinhais, Ponta Grossa, Guarapuava, regiões Oeste, Sudoeste, Norte Pioneiro, e no início do século XX, acentua-se nas regiões Norte e Noroeste do Estado, resultando na criação de centenas de escolas rurais e posterior fechamento das mesmas.

Dante deste panorama, o desafio foi tecer um olhar para a região Noroeste, objeto da pesquisa, visando compreender a realidade atual. Para o feito, realizamos um voo historiográfico sobre a região dos últimos séculos e constatamos que antes das primeiras escolas construídas, houve incursões dos jesuítas e bandeirantes pelo Paraná e especificamente pela região noroeste.

Destacamos que as terras do Paraná eram vistas pelos colonizadores – exploradores – como abundantes e produtivas. De acordo com Gutiérrez (2006, p. 101) “A produção mercantil voltada para mercados regionais foi a responsável no Paraná pela demanda de terras em abundância e de extensão comprida, desde as primeiras décadas do século XVIII”, influenciando no preço da mercantilização, colonização, produção e na incursão dos exploradores e colonizadores pelo Estado. Tais práticas resultaram na dizimação dos indígenas da região noroeste do Paraná, a exemplo dos Xetás. Os que sobreviveram estão confinados em espaços insuficientes para viverem e produzir. Afirma Gutiérrez que,

Inicialmente, no século XVII, foi o escravo indígena quem preencheu as necessidades da lavoura e da mineração, e ele mesmo foi capturado como mercadoria para venda em outras regiões. Mas nas primeiras décadas do século XVIII, com a consolidação da pecuária como atividade comercial e a diminuição do índio nas áreas mais próximas, os escravos de origem africana substituíram paulatinamente o indígena (GUTIÉRREZ, 2006, p. 101).

Antes de investigarmos o início do século XX, que marca a criação de escolas rurais na microrregião estudada, é importante o leitor ter ciência dos registros de ocupação do Paraná desde o século XVI. Rompatto (2012) identifica a presença de padres jesuítas na região ainda no século XVII, e dos bandeirantes paulistas, no século XVIII, avançando nos séculos seguintes.

Ainda de acordo com Rompatto, no final do século XIX são registradas negociações entre o Estado brasileiro e a Companhia de Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande (*EFSPRG*) para construção da estrada de ferro, podendo explorar e vender as terras das laterais da estrada de ferro. Afirma que “[...] nos últimos dias do Império (9 de novembro de 1889) o governo resolve fazer uma concessão de terras (decreto n.º 10.432) ao engenheiro João Teixeira Soares para que este construísse uma estrada de ferro ligando Itararé-SP a Santa Maria-RS” (ROMPATTO, 2012, p. 2), passando pelo Paraná.

Foweraker (1982) observa que a Companhia *EFSPRG* não cumpriu o contrato com o governo, e para não devolver as terras ao governo, transferiu em 1920 o direito de construção da ferrovia à Companhia Brasileira de Aviação e Comércio S/A (*BRAVIACO*), que em 1925 iniciou a colonização na região Noroeste do Paraná. De acordo com Bogoni (s/d, s/p), a colonização iniciou a partir da então gleba Pirapó, posteriormente intitulada de “fazenda brasileira” e à frente denominada de Paranavaí, hoje município. No entanto, seis anos após, em 1931, a Companhia abandona a colonização e as terras retornam ao governo do Paraná, e somente dez anos depois, em 1941, é que o próprio governo do Paraná iniciou a colonização da região pesquisada.

Como a região de Paranavaí ficou fora do contrato da Companhia de Terras Norte do Paraná (que colonizou Maringá, Cianorte, Cruzeiro do Oeste e Umuarama, entre outras) e depois se transformou em Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, o Governo fez por conta própria a colonização da região (BOGONI, s/d, s/p).

Antes que esta inserção de colonização das companhias e do próprio Estado ocorresse, o Paraná já estava sendo colonizado em outras regiões desde meados do século XIX. Destacamos que o modelo de colonização europeu marcou a estrutura geográfica e social em pequenas propriedades, de agricultura familiar, com produção de gêneros de primeiras necessidades, com lotes demarcados. De acordo com Mendonça (2015, p. 209), “[...] as autoridades provinciais defendiam que os imigrantes deveriam receber pequenos lotes de terra, por venda a preços módicos ou por aforamento”. Ainda de acordo com o autor,

[...] nas regiões meridionais de São Paulo e depois na província do Paraná, mesmo a partir da década de 1840 – quando foram incorporadas novas demandas provenientes das áreas de cafeicultura – a política imigratória teria seguido coerente com o antigo princípio que havia sido inaugurado por D. João: promover a imigração para povoar o território, incrementar a produção agrícola e criar uma classe de pequenos proprietários. No Paraná, ao contrário do que ocorreu no centro-sul cafeeiro, os colonos eram imigrantes que se procurava fixar na terra, para povoá-la e para nela produzirem (MENDONÇA, 2015, p. 209).

Assim foi também a colonização da região Noroeste. Recebendo milhares de famílias de diferentes regiões do Brasil, na maioria nordestinas, resultando na construção de centenas de escolas rurais em toda região Noroeste para escolarizar as crianças, na maioria das vezes sem a presença das políticas públicas para a agricultura, educação e saúde.

A colonização resultou na divisão da região em pequenas propriedades para produção voltada à sobrevivência das famílias. Mas à medida que as políticas do governo federal começaram a se voltar para o dito “desenvolvimento econômico” após o golpe militar/civil, em 1964, e a forte geada de 1975 que assolou a região Noroeste do Paraná (BOGONI, s/d) e o Sul do Brasil, assim como as propagandas da industrialização nas cidades e a colonização da região Norte, massivamente divulgadas, a migração das famílias se tornou uma realidade, assim como se tornou realidade o desaparecimento das pequenas propriedades, escolas e igrejas.

A geada dizimou café, pastos, pomares, outros cultivos e as famílias agricultoras, *in loco*, migraram para as cidades em busca de emprego, assim como para o norte do país, em busca de novas colonizações. O que se presenciou a partir da década de 1970 foram o desaparecimento ou fechamento das igrejas, comércios, escolas rurais, áreas de diversão, como campo de futebol, e das pequenas propriedades que se metamorfosearam em latifúndios, com implicações catastróficas, desemprego em massa, inchaço das cidades, pobreza absoluta, pedintes, andarilhos, moradores de rua, favelas. As políticas de urbanização das cidades induziam os camponeses a abandonarem suas terras, e não ouve políticas para mantê-los no campo.

O jornal *Gazeta do Povo*, em reportagem datada de 11/07/2015, fez um resgate do que restou 40 anos após a geada de 1975. A reportagem intitulada “O dia antes do fim”, evidencia que a “Manhã gelada de 18 de julho de 1975 alterou em definitivo a economia, a geografia e a cultura do estado do Paraná”. De acordo com a matéria, “As alterações na formação urbana e econômica são duas das marcas que permanecem quatro décadas após um dos maiores golpes sofridos nas lavouras paranaenses.” A *Gazeta do Povo* ainda explana que “[...] a população rural teve uma redução de 60% em 40 anos – passando de 4,5 milhões de pessoas para 1,5 milhão. Cerca de 300 mil famílias de trabalhadores ficaram sem emprego” (GAZETA DO POVO, 2015, s/p)².

² Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especiais/40-anos-da-geada-negra/o-dia-antes>

As crianças das famílias que permaneceram no campo passaram a ser transportadas em ônibus para estudar nas escolas das cidades, remetendo-nos a Marx (1987, p. 30) quando no século XIX alertava que “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político [...]”, expulsando do sistema todo aquele que o sistema não mais absorve, como ocorreu com os camponeses após a década de 1970. No caso estudado, os reflexos diretos se deram sobre o fechamento de escolas no campo e a expulsão das famílias camponesas para os centros urbanos ou outras regiões agrícolas do Centro Oeste ou Norte do Brasil. Neste sentido, Martins (1981) alerta que o que ocorreu no Noroeste do Paraná e em outras regiões foi tendência mundial do capitalismo. Afirma que o capitalismo objetiva

[...] dominar tudo, subordinar todos os setores e ramos da produção e, pouco a pouco, ele o faz. Só não poderá fazê-lo se diante dele se levantar um obstáculo que o impeça de circular e dominar livremente, que o impeça de ir adiante. A terra é esse obstáculo. Sem a licença do proprietário da terra, o capital não poderá subordinar a agricultura. Como o capital tudo transforma em mercadoria, também a terra passa por essa transformação, adquire preço, pode ser comprada e vendida, pode ser alugada. A licença para a exploração capitalista da terra depende, pois, de um pagamento ao seu proprietário (MARTINS, 1981, pp. 160-161).

O que Martins afirma, a pesquisa detectou. Os camponeses foram usados, manipulados e espulgados. Foram utilizados enquanto úteis à colonização. Após a terra limpa, estradas abertas e cidades erguidas, a continuidade no campo não mais foi necessária, iniciando-se o processo de acumulação capitalista – a concentração das terras. Mesmo se não tivesse advindo a geada de 1975, o modelo econômico em desenvolvimento expulsaria os camponeses em direção às cidades, e a força de trabalho assalariada foi absorvida pela indústria, o comércio e a construção civil.

3 I DA CRIAÇÃO DE ESCOLAS

Bem e Lima (2015) narram que cada região do Paraná teve história diferente na ocupação e criação de escolas rurais. Em algumas regiões, escolas foram organizadas pelos colonizadores, em outras por fazendeiros e em outras por pequenos agricultores que precisavam da escola para seus filhos, e como não havia a presença do Estado ou do município, a escola era construída pelos agricultores, fazendeiros ou mesmo pelos estrangeiros residentes no campo. Observamos que no início do século XX, outra região, a “[...] região Norte do Paraná as primeiras escolas primárias rurais próximas a Londrina foram construídas por estrangeiros, em geral europeus e japoneses, recém-chegados, durante as décadas de 1920 e 1930” (BEM; LIMA, 2015, p. 23). Construções semelhantes se deram posteriormente em Querência do Norte no início da colonização do Noroeste, como aparece em uma das respostas sobre a criação das primeiras escolas.

-do-fim-0cq6bwgyf403z8w3q8e5k6ow5/. Copyright © 2019, Gazeta do Povo. Todos os direitos reservados.

No início da colonização, quanto da escolaridade, haviam muitas escolas nas fazendas. Normalmente eram bem distantes umas das outras até em quilômetros. Assim os filhos dos patrões que tinham uma escolaridade maior, eram os próprios professores dos filhos destes funcionários da fazenda. (R-15)³

Não foi diferente nas demais cidades da região Noroeste do Paraná, com a presença de pequenos agricultores provenientes de São Paulo, Minas Gerais, Alagoas, Pernambuco, Bahia, entre outros estados do Brasil para derrubar as matas, a fauna e a flora, em nome do desenvolvimento. O feito implicava a construção de espaços para as crianças estudarem – a escola.

A preocupação dos primeiros proprietários de terras no decorrer da colonização não foi com a presença do gestor público municipal ou estadual para oferecer escolas às crianças. A preocupação foi construírem a escola o mais próximo possível do maior número de famílias trabalhadoras em fazendas. Posteriormente realizava-se os contatos com o gestor municipal para solicitar um educador, melhorar a construção, ou cedê-la ao Poder Público.

Para a criação das escolas, chegavam as famílias nas áreas ocupadas e iniciavam a derrubada da floresta, abrindo estradas, erguendo igrejas e construindo escolas. As escolas funcionavam em salas multisseriadas⁴, realidade das escolas rurais em todas as regiões do Paraná, como afirma Mazur (2016, p. 71): “O que prevaleceu no Estado foi a escola rural de mestre único, multisseriada, caracterizada pela precariedade da estrutura física, do ambiente escolar e da formação de professores”. A aprendizagem se dava de forma mecânica na leitura, na escrita, no decorar a tabuada e no fazer contas das operações somar, dividir, multiplicar e diminuir. A escola rural – assim como a urbana – não era e não é para fazer pensar ou questionar.

Os estudantes e parte considerável dos professores não tinham noção do que era democracia, nazismo, esquerda, direita, socialismo ou comunismo. Não sabiam o que era regime militar ou democrático, menos ainda as formas de governos monárquico, presidencialismo ou parlamentarismo.

Como os textos chegavam elaborados nas escolas por meio de livros didáticos, a função da professora ou professor era repassar o conteúdo previamente elaborado nos gabinetes e impressos nas gráficas e editoras. Como descreveu Miguel (2007, p. 84), qual outro fim tinha a escola rural, se não “ensinar mecanicamente a ler, escrever e contar”? Assim foram as escolas rurais. Assim foi o aprendizado no passado recente. Assim o autor desta pesquisa iniciou a escolarização e foi alfabetizado, mecanicamente e sem consciência da sociedade, da política e do que estudava.

As terras onde estavam as escolas rurais e que antes pertenciam a milhões de

3 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 15.

4 Este autor, entre 1967 e 1969 estudou em sala multisseriada, em uma escola do município de Cianorte-PR, na estrada PR-567, entre Cianorte e o distrito de São Lourenço, a 700 mts do Ribeirão Veríssimo, onde atualmente existe a Capela Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

pequenos trabalhadores até a década de 1970, foi-se concentrando em latifúndios e as famílias pequenas agricultoras que produziam para o sustento familiar e para o desenvolvimento da economia local, foram expulsas de suas terras pelo sistema capitalista vigente, transformando-se em força de trabalho nas cidades, inchando as cidades. Escancara-se o desemprego, a insegurança social, o medo e a falta de perspectivas das famílias, expondo milhões de trabalhadores camponeses ao trabalho desconhecido, submetendo-os às imposições da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), ao assalariamento e à proletarização.

A expulsão do homem do campo após 1970 nos leva a Marx (1984), que no século XIX escreveu que “[...] o proletariado não cresce apenas em número; mas concentra-se em massas cada vez mais consideráveis [...]” (MARX, 1984, p. 26), de forma miserável nas cidades. A concentração dificulta o gerenciamento de políticas públicas em todas as áreas, como na saúde e educação. Na prática, o proletário tornou-se um número a mais nas cidades, um “elemento”⁵ sem consciência, facilitando sua dominação social, cultural e política.

4 I O FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS – A PESQUISA

Posto a discussão histórica e social, debrucemo-nos na análise da pesquisa a partir da decomposição das respostas recebidas das secretarias de Educação, ou seja, a partir das informações dos gestores. Para a realização da pesquisa, contatamos os municípios a nos responder sobre as escolas criadas e fechadas. Posteriormente analisamos as informações.

Destacamos que nem todas os municípios encaminharam informações. Alguns responderam que não tinham dados arquivados. Assim, atenhamo-nos aos municípios que responderam.

Destacaremos respostas que evidenciam as demandas para abertura das escolas rurais, ou os motivos que avaliam terem sido determinantes para o cessamento das atividades. Ao perguntarmos “Por que as escolas rurais foram criadas e por que foram fechadas, e o que motivou o fechamento?”, a maioria dos municípios seguem o mesmo raciocínio da resposta do município R-1:

As escolas rurais foram criadas para atender a demanda da época, onde a maioria da população residia na zona rural para trabalhar na lavoura e cultivo de café, mandioca e cana de açúcar. Com o passar dos anos essas crianças foram crescendo e migrando para a cidade, com isso houve a diminuição da população rural e o aumento da população urbana. Sem clientela para frequentar as escolas rurais, as mesmas foram fechadas por falta de alunos (R-1)⁶.

5 “Elemento”: termo utilizado pela polícia, ou seja, pessoa desprezada, objeto, coisa.

6 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 1.

Com o passar dos anos, devido a diminuição da população rural, muitas escolas rurais tiveram que ser fechadas. O município passou a ofertar o transporte escolar para os alunos residentes nestas localidades, de forma a transportá-las para as escolas situadas na área urbana da cidade (R-9)⁷.

As respostas apresentam uma naturalidade na ação de abrir e cessar as escolas, assim como em transportar as crianças para estudar em escolas nos centros urbanos. É como se fosse normal/natural abrir, fechar e transportar. Como se não envolvesse seres humanos, crianças, pais e comunidade.

Não identificamos esforços dos municípios para o não fechamento das escolas, mas interesse em aproveitar a oferta do transporte escolar oferecida pelo governo federal, fechando escolas à medida que diminuía o número de estudantes, contribuindo com o processo de dominação do campo pela agroindústria e o agronegócio. Sobre o fechamento de escolas, constatou Mazur (2016) em sua investigação que,

Essa ação de conduzir os estudantes para a zona urbana a partir da década de 1990, tem como pano de fundo a disputa por projetos de campo. No caso, o projeto de campo dominante tem sido o campo da agricultura capitalista o qual necessita de um campo sem gente para se difundir; interessa a ele apenas um campo para produção (MAZUR, 2016, p. 175).

Chamou-nos atenção em relação à abertura e fechamento a resposta do município R-2, onde afirma que as escolas rurais,

Foram criadas por causa da grande demanda de alunos que existia na zona rural que, em virtude da lavoura cafeeira, as famílias moravam nas fazendas e pequenas propriedades. Outro fator é que não existia transporte escolar estruturado como acontece atualmente e, se existisse, seria necessário um grande número de veículos, motoristas, muito combustível e toda uma logística onerosa para os municípios. Desse modo, tornava-se mais fácil deslocar o professor para a zona rural, quando, não raras às vezes, o mesmo morava no bairro rural ou fazenda onde lecionava, tornando tudo mais fácil.

O fechamento foi motivado, em grande parte, pelo êxodo rural, especialmente após a geada negra de 1975 que dizimou os cafezais e levou a introdução da mecanização para produção de grãos. Neste caso, inversamente do que aconteceu para a abertura, manter escolas isoladas se tornou inviável pois atualmente poucos alunos moram na zona rural, exceto em algumas comunidades como Assentamentos da Reforma Agrária. (R-2)⁸.

A concepção de educação do município R-2 é completamente contraditória às políticas e objetivos da Educação do Campo⁹. Evidenciam na primeira parte da resposta acima que na época, caso existisse o “transporte escolar estruturado como acontece

7 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 9.

8 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 2.

9 A Educação do Campo não compactua com o fechamento de escolas no campo. A política da Educação do Campo é de criação de escolas no campo, da volta dos camponeses ao campo, da reforma agrária, ampliação de assentamentos, políticas agrícolas e agrárias e da produção sem agrotóxico.

atualmente”, já fariam o transporte escolar e não construiriam escolas no campo, o que para a Educação do Campo é inaceitável. A continuidade da afirmativa apregoa que “se existisse, seria necessário um grande número de veículos, motoristas, muito combustível e toda uma logística onerosa para os municípios”. A compreensão da escola, do transporte escolar e do campo para o município R-2 é questionável, indicando uma concepção equivocada de educação para os povos do campo.

Observa o município R-2 que a geada de 1975 e a mecanização contribuíram com o fim das pequenas propriedades e a dizimação das famílias, o que procede. Para além da geada, outros fatores contribuíram com o desaparecimento das pequenas propriedades e das escolas, entre eles a mecanização que se estendeu por todo Brasil. Na região Oeste do Paraná, de acordo com Bem e Lima (2015),

A mecanização do solo inviabilizou a maioria das propriedades agrícolas com menos de 20 hectares, gerando um grande excedente populacional que passou a migrar para as maiores cidades da região da época: Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu ou para os Estados do Mato Grosso e Rondônia. (BEM; LIMA, 2015, p. 26).

Fecharam-se escolas e não possibilitaram discussão de resistência. Os agricultores não foram ouvidos e isolados no campo, com estradas abandonadas, abandonaram o campo. É o que constatamos nas respostas dos municípios que não indicaram possibilidades de reaberturas de escolas rurais. Perguntados se havia demanda que justificasse a reabertura, 20 municípios responderam “não” e alguns apresentaram justificativas:

- “[...] há poucos alunos que residem na zona rural e esses têm acesso ao transporte” (R-10);
- “Não há demanda de alunos para a reabertura de uma nova escola rural, até mesmo a escola na cidade tem poucos alunos, por ser um município pequeno” (R-8)¹⁰;
- Ou que as escolas foram fechadas por “falta de demandas” (R-14)¹¹;
- Foram fechadas devido a “geada negra de 1975” (R-2)¹²;
- Fechadas devido o “êxodo rural” (R-11)¹³;
- Fechadas devido o “número reduzido de alunos” (R-5)¹⁴;
- Fechadas devido a “mudança de residência dos alunos para outros municípios” (R-4)¹⁵;

10 Respostas das secretarias de Educação dos municípios identificados com os números 10 e 8.

11 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 14.

12 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 2.

13 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 11.

14 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 5.

15 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 4.

- A “[...] demanda de alunos foi diminuindo cada vez mais, até ser mais viável o transporte escolar rural, e trazer esses alunos do campo para cidade” (R-8)¹⁶.

Constatamos nas respostas a ausência de políticas públicas dos gestores públicos para os povos do campo a partir das década de 1960, sobretudo durante e após o regime militar, interferindo negativamente nas alterações geopolíticas e culturais, e no desenvolvimento econômico da região Noroeste do Paraná.

A pesquisa evidenciou a “ausência” de consciência social e política dos gestores públicos para políticas que repensasse o retorno dos camponeses ao campo. Os gestores veem unicamente o fechamento das escolas rurais. Como investigaram Oliveira; Rabello e Feliciano (2014, p. 141), famílias com suas crianças vão para as cidades por falta de ações do Estado. Em se tratando dos jovens, afirmam que vão para as cidades por verem nela melhores condições de vida e trabalho, “[...] expressam o descontentamento com a falta de ações do Estado para eles, o que os fazem sentirem-se esquecidos pelo Estado”, retirando-se forçadamente do campo.

A pesquisa evidenciou que, dos 20 municípios da microrregião de Paranavaí, 16 fecharam todas as escolas rurais. Das 353 escolas que existiam no campo, 345 foram fechadas e 08 estão em funcionamento, no entanto, algumas agonizam com a falta de políticas dos gestores, a exemplo do município R-7 que evidenciou a possibilidade de fechar a única escola rural em funcionamento. Informou-nos: “Se continuar diminuindo o número de alunos da maneira que está, com certeza terá que fechar”¹⁷. As demais 07 escolas rurais e do campo em funcionamento, não foram apontadas com possibilidades de cessamento das atividades, mas o modelo político educacional em ação nos diferentes municípios poderá fechar algumas delas a curto prazo.

Analisamos também o número de crianças transportadas. 15 municípios afirmaram transportar 4.247 alunos. Considerando que 05 municípios pesquisados não responderam esta questão e 09 municípios não devolveram os questionários, deduz-se que aproximadamente 6 mil crianças são transportadas nos 29 municípios da microrregião, percorrendo diariamente dezenas de quilômetros.

A este respeito, o município R-5 informou que as crianças chegam a percorrer 66km, ficando até 2 (duas) horas no transporte escolar. Este tempo varia entre os municípios. Há município que as crianças permanecem entre 30min a 2 horas dentro do transporte escolar, o que certamente, o tempo *in itinere*¹⁸ interfere no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem, além de possíveis problemas psicológicos.

O estudo indica que em menos de um século, em 93 anos de história da região Noroeste do Paraná (1925-2018), de um campo altamente povoado, tornou-se quase que um tapete em pastagem para o gado, com algumas partes em canaviais, laranjais, plantio

16 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 8.

17 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 7.

18 Horas que as crianças permanecem no itinerário (estrada) entre a residência e a escola, ou seja, tempo gasto no transporte escolar entre a casa e a escola, ida e volta.

de mandioca e em menor escala com amora para o mercado do bicho da seda.

A caminho de concluir, constatamos que a primeira escola criada na microrregião de Paranavaí foi em 1956, no município de Paranacity, intitulada de Escola Rural Municipal “David Carneiro” – Educação infantil e ensino fundamental, fechada em 2014. E a última escola fechada foi a Escola Rural Euclides da Cunha, no município de Terra Rica-PR. Esta foi criada em 1982 e funcionou por 33 anos.

Chamou-nos atenção o município de Querência do Norte, ao lado do Rio Paraná. Criado em 1954, foi desmembrado de Paranavaí e as escolas rurais naquele município foram criadas em fazendas para atender os filhos dos funcionários. Os professores foram “filhos dos patrões que tinham uma escolaridade maior” (R-15). Das 16 escolas rurais deste município, 13 foram fechadas devido o “descontrole de matrículas e defasagem deste ensino” (R-15). Somente 03 (três) escolas estão abertas, e é o município com o maior número de escolas abertas no campo na região. Uma das escolas funciona em um dos maiores assentamentos da região¹⁹.

No mesmo assentamento funciona o Colégio Estadual do Campo Centrão, elevando o município de Querência do Norte a manter 04 escolas no campo, sendo 03 municipais e 01 Colégio estadual. Mesmo assim, “cerca de mil alunos se deslocam do campo para irem estudar nas escolas da cidade” (R-15), e muitos alunos chegam a ficar “2 horas desde que sai de sua casa, até chegar na escola” (R-15)²⁰ no interior do ônibus.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, inédita na região Noroeste do Paraná, possibilitou um olhar real sobre a criação e fechamento das escolas rurais, apontando que 97,7% das escolas no campo foram cessadas e as terras, na sua maioria, foram concentradas em poucas mãos, vertendo-se atualmente para a cana, pastos, mandioca, laranja e amora para o bicho da seda.

A pesquisa atingiu 68,9% de seu objetivo inicial, apesar das dificuldades encontradas junto a algumas secretarias de Educação para a realização do levantamento. Mesmo com as dificuldades, evidenciou-se que a microrregião de Paranavaí sofreu uma alteração geopolítica considerável nos últimos 93 anos.

Quanto às escolas que continuam funcionando no campo, estas são incógnitas para o futuro, pois gradativamente ocorre migração da população e os municípios decrescem em população camponesa, que se deslocam para as cidades, sobretudo as maiores, pois a maioria das cidades da microrregião não tem capacidade financeira de auto sustentabilidade, dificultando o acesso à educação, saúde, trabalho, água, esgoto, moradia entre outros.

Por fim, a pesquisa evidenciou que os municípios deveriam se preocupar em corrigir esta situação, e um caminho seria oferecer vida ao campo por meio de políticas públicas de

19 Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, no Assentamento Pontal do Tigre, assentamento formado com mais de 350 famílias procedentes de distintas regiões do Estado do Paraná, com descendência de vários estados do Brasil.

20 Resposta da Secretaria de Educação do município identificado com o número 15.

assentamentos, mas os gestores públicos, em todas as esferas, não se deram conta desta demanda e necessidade viável.

REFERÊNCIAS

BEM, Anderson; LIMA, Maria das Graças de. Criação, expansão e desativação das escolas rurais na Mesorregião Oeste do Paraná. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 20-36, jul./dez. 2015. ISSN 2179-4510. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Art2-Revista-Ensino-Geografia-v6-n11-Bem-Lima.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BOGONI, Saul. **Lampejos sobre a história de Paranavaí**. Paranavaí, s/d. Disponível em: <http://www.paranavai.pr.gov.br/municipio/1611>. Acesso em: 25 jun 2018. Não paginado.

FOWERAKER, Joe. (1982). **A luta pela terra: a economia política da fronteira pioneira no Brasil de 1930 aos dias atuais**. M. J. Goldwasser (Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

GAZETA DO POVO. O dia antes do fim. Diego Antonelli (org.). Curitiba: 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especiais/40-anos-da-geada-negra/o-dia-antes-do-fim-0cq6bwgyf403z8w3q8e5k6ow5/>. Acesso em: 01 jul. 2019. Copyright © 2019. **Gazeta do Povo**. Todos os direitos reservados. Não paginado.

GIMENES, Erick. Fechamento de vagas e escolas em zonas rurais preocupam famílias. Rede Brasil Atual, 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/sem-categoria/2020/01/fechamento-escolas-zonas-rurais-preocupam/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

GUTIÉRREZ, Horacio. Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX. **Revista História**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 100-122, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v25n1/a05v25n1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MARTINS, Jose de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil – As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. J. C. Bruni et al (Orgs). 4a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 – Os pensadores.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 4a ed. São Paulo: Global Editora, 1984.

MAZUR, Ivania Piva. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D’Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes**. Francisco Beltrão, UNIOESTE, 2016 – Dissertação (Mestrado em Educação).

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. Revisando a história da imigração e da colonização no Paraná provincial. **Revista Antiteses**, v.8, n. 16, p.204-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/20729>. Acesso em: 08 fev. 2021.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Correa (org). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Benini de; RABELLO, Diógenes; FELICIANO, Carlos Alberto. Permanecer ou sair do campo? Um dilema da juventude camponesa. **Revista Pegada** – Vol. 15, N° 1, Julho/2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/3032/2626>. Acesso em: 06 jul. 2019.

PEREIRA, Roberval Eloy. **A consolidação de escolas unidocentes como política de educação para a zona rural do Paraná**. São Paulo: Annablume / Fundação Araucária, 2002.

ROMPATTO, Maurílio. Construções históricas acerca da (re)ocupação do Noroeste do Paraná – o caso de Paranavaí e região. **Revista Urutaguá**. Acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/16398>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CAPÍTULO 4

A ESCOLARIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DÉ SOCIOEDUCANDOS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE SEMILIBERDADE: DADOS DE REALIDADE E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 12/02/2021

Alexandra de Campos Bittencourt

Universidade de Caxias do Sul. Pedagoga no Centro de Atendimento em Semiliberdade de Caxias do Sul (CAS) da Fundação de Atendimento Sócio-educativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS)
Caxias do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6407865136264808>

Daniela Andrade da Anunciação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Assistente Social no Centro de Atendimento em Semiliberdade de Caxias do Sul (CAS) da Fundação de Atendimento Sócio-educativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS)
Caxias do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6316718010651166>

RESUMO: A sistematização traz síntese de levantamento de dados realizado a partir dos registros de atendimentos técnicos, referentes a escolarização, aprendizagem profissional e empregabilidade de socioeducandos que passaram pelo Centro de Atendimento de Semiliberdade de Caxias do Sul, no período de junho de 2015 a junho de 2016. Como também, reflexões sobre as dificuldades presentes e retratadas nos dados, e o relato de experiência que busca suprir dificuldades através de proposta de garantias de oportunidades para socioeducandos. Tal síntese e reflexões são antecedidas por um resgate histórico sobre o atendimento dispensado

ao público infanto-juvenil no âmbito internacional e nacional e suas principais normativas, no intuito de melhor compreensão sobre a configuração da Semiliberdade na atualidade e o direito a escolarização e profissionalização. A semiliberdade, assim como as demais medidas socioeducativas, são respostas formais do Estado aplicáveis a adolescentes que cometem ato infracional, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069/1990) e regulamentada através do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei Nº 12.594/2012). Conforme o Art. 120, §1º do ECA que trata da Semiliberdade: “São obrigatorias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, serem utilizados os recursos existentes na comunidade”. Todavia, essas obrigatoriedades encontram diversas barreiras para a sua concretização.

PALAVRAS-CHAVE: Semiliberdade. Escolarização. Aprendizagem profissional.

SCHOOLING AND PROFESSIONAL LEARNING IN SOCIO-EDUCATION IN COMPLIANCE WITH SOCIO-EDUCATIONAL MEASURE OF SEMILIBERTY: REALITY DATA AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: The article, set up as a case study and experience report, presents a summary of the data obtained from the records of technical attendance, referring to schooling, professional learning and employability of socio-educators who passed through the Semi-release Service Center (Centro de Atendimento de Semiliberdade) in Caxias do Sul, from June

2015 to June 2016. As well as reflections on the present difficulties and portrayed in the data, and the report of experience that seeks to overcome difficulties through the proposal of guarantees of opportunities for socio-students. Such synthesis and reflections are preceded by a historical rescue on the care given to children and adolescents at the international and national levels and its main norms in order to better understand the configuration of semi-open prison nowadays and the right to schooling and professionalization. Semi-liberty, as well as other socio-educational measures, are formal State responses applicable to adolescents who commit an offense, as provided for in the Statute of the Child and Adolescent (Law No. 8,069 / 1990) and regulated through the National Socio-Educational Assistance System (Law 12,594 /2012). According to article 120, §1 of the Statute of the Child and Adolescent that deals with Semi-release prison: "Schooling and professionalization are obligatory, and whenever possible, the existing resources in the community should be used". However, these constraints have several barriers to their implementation.

KEYWORDS: Semi-release prison. Schooling. Professional learning.

1 | RESGATE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO AO PÚBLICO INFANTO-JUVENIL

Para melhor compreensão da temática aqui abordada, é necessário contextualizar a medida socioeducativa de semiliberdade a partir dos marcos legais, no que se referem à proteção integral da criança e do adolescente. A primeira normativa a trazer uma perspectiva de proteção especial às crianças e aos adolescentes foi a Convenção de Genebra em 1924. Posteriormente repetiu-se na Declaração Universal de Direitos Humanos das Nações Unidas, em 1948, a necessidade do direito a cuidados e assistência especiais da população infanto-juvenil. Entretanto é considerado como grande marco, a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, em que houve de fato o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos que necessitam de proteção especial.

Enquanto movimentos mundiais preocupavam-se com a criança e adolescente, e as reconhecem como seres de direitos, no Brasil o contexto era outro, a população infanto-juvenil era objeto tutelado do Estado, o período denominado: Doutrina Penal do Menor¹ e Doutrina da Situação Irregular². A partir da Convenção da Organização das Nações Unidas, em 1989, sobre os Direitos da Criança assinada pelo Brasil e no ano seguinte aprovada por Decreto Legislativo nº 28, dá-se visibilidade às crianças enquanto sujeitos de direitos. A Constituição Federal de 1988 fundamenta essa concepção:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o 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, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligéncia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, Constituição da

1 Doutrina Penal do Menor – Código Penal do Império de 1830 e do Código Penal de 1890, a criança e o adolescentes vistos exclusivamente pela ótica do Direito Penal.

2 Doutrina da Situação Irregular – Código de Menores de 1979, criança e adolescente, diante de alguma situação que escapasse à regularidade (abandono, maus-tratos, delinquência) sofria intervenção do Estado.

República Federativa do Brasil de 1988).

A proteção especial atribuída aos direitos das crianças e adolescentes é resultante de processo histórico pautado nos direitos humanos, na busca pela igualdade e respeito às diferenças. Desde então, vigora a doutrina da proteção integral, ser sujeito de direitos significa ser titular de direitos e obrigações. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/1990, reafirma os princípios constitucionais:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990).

Outro fato importante foi o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1992, trazendo o reconhecimento do direito de toda pessoa à educação.

Nesse contexto de garantia de direitos e no que diz respeito à execução das medidas socioeducativas encontram-se princípios consagrados, que normatizam conceitualmente e juridicamente à situação de adolescente a quem se atribui a prática do ato infracional, como por exemplo: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude³ (1985), orienta que os Estados Membros, ou seja, os países participantes assumam o compromisso de promover o bem-estar da criança e do adolescente e da família, a fim de garantir uma vida significativa na comunidade, através da formação educacional e profissional, por meio da cooperação das instituições públicas e privadas:

1.3. Conceder-se-a a devida atenção à adoção de medidas concretas que permitam a mobilização de todos os recursos disponíveis, com a inclusão da família, de voluntários e outros grupos da comunidade, bem como da escola e de demais instituições comunitárias, com o fim de promover o bem-estar da criança e do adolescente, reduzir a necessidade da intervenção legal e tratar de modo efetivo, equitativo e humano a situação de conflito com a lei. (Regras de Beijing, 1985).

Na sequência, em 1990, reafirmou-se tais preocupações com a formulação das Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens com Restrição de Liberdade, que têm como objetivo estabelecer um conjunto de regras mínimas aceitáveis pelas Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade sob qualquer forma, compatíveis com os Direitos Humanos, tendo em vista combater os efeitos nocivos de qualquer tipo de detenção e promover a integração na sociedade.

Instituiu-se em 2006, a resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente⁴ para a previsão do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e

3 Regras de Beijing foram traduzidas pela primeira vez, em português, pela FUNABEM 1988.

4 O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) é um órgão colegiado permanente de

somente em 2012 regulamentou-se e aprovou-se o atendimento socioeducativo brasileiro através da Lei Federal nº 12.594/12 (Sinase). A partir de então, o Sinase caracteriza-se por uma política pública articulada, de caráter intersetorial e com características específicas: a Política da Socioeducação. A Resolução do Conanda nº 160/2013 convoca o poder público e a sociedade civil para refletir sobre a socioeducação, propondo ações para que o “processo de responsabilização do adolescente adquira um caráter educativo e que as medidas socioeducativas (re)instituam direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam aos adolescentes a inclusão social, educacional, cultural e profissional”. Ademais estabelece o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que visa atuação decenal na socioeducação, nas seguintes áreas: educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte.

Com base nessas balizas históricas e normativas, trataremos em especial do direito à educação e à profissionalização, no contexto socioeducativo, especificamente da medida socioeducativa de semiliberdade.

A Semiliberdade, como regime de atendimento socioeducativo, era prevista ainda no Código de Menores de 1979, com diferenças significativas diante da doutrina que fazia parte (FUCHS, 2009). No que tange aos preceitos legais, no Código de Menores, a “Colocação em Casa de Semiliberdade” era prevista, tão somente, como transição para o meio aberto e a escolarização e profissionalização não constavam como obrigatórios e nem como atribuição do Estado a sua oferta e garantia, transferindo-se tais questões à comunidade: “Art. 39. A colocação em casa de semiliberdade será determinada como forma de transição para o meio aberto, devendo, sempre que possível, utilizar os recursos da comunidade, visando à escolarização e profissionalização do menor.” (Código de menores, 1979).

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, mudanças substanciais são definidas, como a possibilidade de a Semiliberdade ser definida desde o início, ou seja, como primeira medida socioeducativa definida judicialmente diante do cometimento de ato infracional e especialmente, é determinada a obrigatoriedade da escolarização e profissionalização.

Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação. (ECA, 1990).

Neste sentido, a escolarização e a profissionalização, direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, passam a serem estabelecidas como dever do

caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/90).

Estado, sendo obrigatória a sua oferta e garantia para os socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de Semiliberdade.

Quanto à escolarização, importante resolução é aprovada este ano, pelo Conselho Nacional de Educação: a Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, que *Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*. Nela são especificadas diretrizes e procedimentos no que refere-se a cooperação, colaboração e intersetorialidade; direito à matrícula; direito à permanência com qualidade social; direito a ação pedagógica-curricular adequada, educação profissional, entre outras.

Na medida socioeducativa de semiliberdade, diferentemente da internação⁵ são potencializadas as atividades externas à unidade de semiliberdade, necessitando de articulação constante com a rede de atendimento pública do município e parcerias junto à sociedade civil. O Pemseis (2014)⁶, ratifica o conceito de incompletude institucional: sendo necessário “a articulação com a rede socioassistencial do município, potencializando a participação dos diferentes agentes sociais necessários para o atendimento integral dos socioeducandos e suas famílias e/ou família extensa.”

Com base no entendimento da incompletude institucional e nas demandas e dificuldades enfrentadas na busca de garantias de direitos aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Caxias do Sul, a equipe técnica do Centro de Atendimento em Semiliberdade de Caxias do Sul⁷, da qual as autoras deste artigo fazem parte, em conjunto com as equipes dos demais serviços que atendem cumprimento de medida socioeducativa no município realizou mapeamento da situação de trabalho, educação e profissionalização de socioeducandos do período de um ano (junho de 2015 a junho de 2016). O diagnóstico foi apresentado à representantes de diversos setores que possuem vinculações e responsabilidades nesse campo⁸, e tem mobilizado ações, (que serão melhores explanadas no capítulo 3), na busca de atendimento dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei.

5 “Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando: I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.” (ECA, 1990)

6 Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS, 2014).

7 O Centro de Atendimento Socioeducativo em Semiliberdade (CAS) de Caxias do Sul é uma unidade executora da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE), vinculada a Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos. A FASE é responsável pela execução das Medidas Socioeducativas de Internação e de Semiliberdade no estado do Rio Grande do Sul, determinadas pelo Poder Judiciário, a adolescentes autores de ato infracional. Ao todo são 22 unidades executoras das medidas de internação e semiliberdade em diferentes cidades do estado, sendo dez unidades de Semiliberdade. O CAS Caxias do Sul destina-se à execução de medida socioeducativa de semiliberdade a adolescentes e jovens adultos com origem na região sob jurisdição do Juizado da Infância e Juventude de Caxias do Sul. As comarcas abrangidas são: Antônio Prado, Bento Gonçalves, Bom Jesus, Canela, Carlos Barbosa, Farroupilha, Feliz, Flores da Cunha, Garibaldi, Gramado, Nova Petrópolis, Nova Prata, São Francisco de Paula, São Marcos, Vacaria e Veranópolis.

8 Entre eles: órgãos gestores das medidas socioeducativas, Ministério do Trabalho e Emprego, unidades formadoras de aprendizagem profissional, conselho de direitos e de políticas públicas.

No próximo item, apresenta-se os dados da Semiliberdade, referentes a este mapeamento.

2 I ESCOLARIZAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E EMPREGABILIDADE: RETRATO DA REALIDADE

O estudo tem como cenário as dificuldades vivenciadas no cotidiano do Centro de Atendimento em Semiliberdade de Caxias do Sul, no que se referem à escolarização, a profissionalização e a empregabilidade, onde constatou-se a necessidade de reafirmar a garantia de direitos nessas áreas. Tais garantias, como vimos no resgate histórico realizado no presente trabalho, foram amplamente discutidas e difundidas pelos órgãos internacionais e nacionais no século passado e seguem sendo reafirmadas e detalhadas e, devido à relevância e dificuldades remanescentes são temas que ainda exigem muito debate, reafirmações e articulações para efetivações concretas.

Para realizar um “retrato” da realidade referente à escolarização, profissionalização e empregabilidade dos socioeducandos em Semiliberdade no CAS Caxias do Sul, bem como traçar um perfil das necessidades e confirmar a hipótese de que as garantias nessas áreas não estão sendo plenamente efetivadas, a fim de justificar e mobilizar ações nesse âmbito, foi realizado um levantamento de dados, coletados a partir dos registros de atendimentos técnicos, referentes ao período de junho de 2015 a junho de 2016. Os dados foram contabilizados e sistematizados na forma de gráficos, obtendo-se um paralelo dos encaminhamentos realizados e dos encaminhamentos efetivados no que tange a profissionalização e trabalho, e quanto à escolaridade dos socioeducandos que ingressaram no CAS no período. Durante o referido período ocorreram 71 inserções de socioeducandos para o cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, na unidade de Caxias do Sul.

Em relação à media das idades da população atendida, houve predomínio da idade de 17 anos, posteriormente 18 anos e em seguida 16 anos. O menor índice constatado foi o ingresso de um socioeducando com 12 anos. Cabe ressaltar que as idades referidas são características da adolescência, portanto, “importantíssimo período de desenvolvimento da subjetividade, no qual as experiências psicossociais se articulam com os processos biológicos.” (ENS, 2015, pag. 6). Nessa fase do desenvolvimento precisam de atenção e orientação constantes. De acordo com os critérios adotados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente⁹, a adolescência, é o período da vida que comprehende dos 12 anos aos 18 anos. Os limites cronológicos definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 10 a 19 anos e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), comprehende a “adolescência entre 10 a 19 anos, existe a divisão em 3 fases: a pré-adolescência (dos 10 anos aos 14 anos), a adolescência (15 aos 19 anos incompletos) e a juventude (15 aos 24 anos).” (ENS, 2015, pag. 18). Logo percebe-se que não há um consenso em relação a faixa etária da fase

⁹ Lei nº 8.069/90, artigo 2 (ECA).

da adolescência pelos órgãos internacionais. Destaca-se que as idades predominantes no período referem-se ao final da adolescência (16 a 18 anos).

Quanto à escolaridade, averiguou-se que a evasão escolar ocorre em sua maioria a partir dos anos finais do ensino fundamental, predominantemente no 7º ano. A maioria dos socioeducandos encontra-se nos anos finais do ensino fundamental. Posteriormente, há grande concentração no primeiro ano do ensino médio. Os menores índices verificados foram um analfabeto e uma inserção no ensino superior.

Cabe mencionar a organização educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁰:

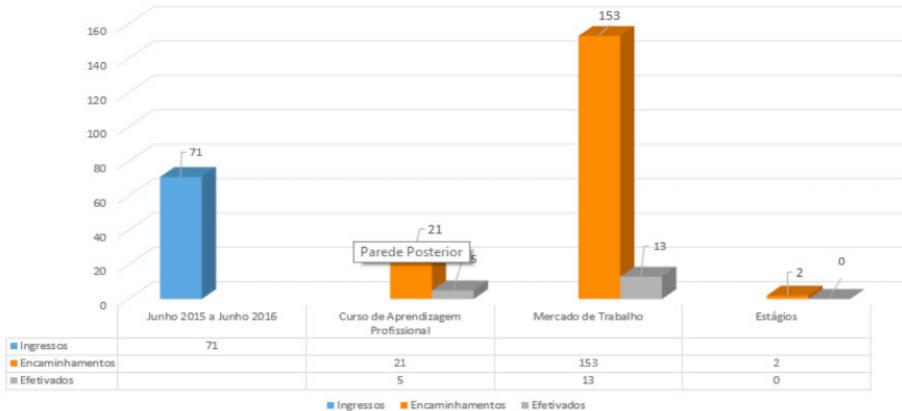
Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola 4 e 5 anos; b) ensino fundamental 6 aos 14 anos; c) ensino médio 15 aos 17 anos. (LDBEN, 1996)

Sendo assim, os anos iniciais do ensino fundamental, correspondem do 1º ao 5º ano e a faixa etária de 6 a 10 anos, nos anos finais, correspondem do 6º a 9º ano do ensino fundamental e a faixa etária de 11 a 14 anos. Sabe-se que esta previsão é um ideal, mas nem todos os alunos encontram-se nos anos e idades escolares adequados, devido a inúmeros fatores, alguns envolvem a prática educacional, social, econômica, bem como o desenvolvimento cognitivo que é particular a cada indivíduo. Ao analisar os dados é possível considerar que as evasões dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa estão ocorrendo geralmente nos anos finais e a faixa etária corresponde à chegada da adolescência, que como vimos anteriormente não é simplesmente um período biológico, mas caracteriza-se como um momento histórico e social de cada indivíduo, carregado de transformações, questionamentos, indagações e afirmações. Os representantes familiares, a comunidade e a escola precisam ter um olhar diferenciado para com os adolescentes, a fim de ajudá-los a compreender essas mudanças e para que possam dar um significado saudável à própria adolescência, uma vez que, “os adolescentes são tão merecedores de cuidados e proteção quanto as crianças pequenas, e tão merecedores de consideração e participação quanto os adultos. Este é o momento para que o mundo reconheça tanto o que deve a eles como os dividendos singulares que o investimento nessa idade de oportunidades pode gerar – para os próprios adolescentes e para as sociedades em que vivem.” (Relatório da Situação mundial da infância 2011, pag. 11)

No que tange aos encaminhamentos para curso de aprendizagem profissional, mercado de trabalho e estágios, segue as informações sistematizadas no Gráfico 1:

10 Lei Federal, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

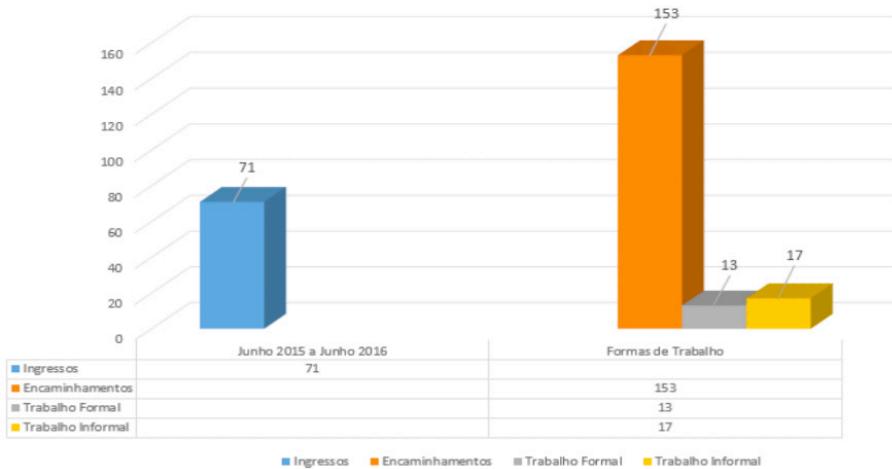
GRÁFICO 1
Centro de Atendimento em Semiliberdade - Casemi



Fonte: construído pelas autoras.

A inserção no mercado de trabalho é uma informação importante, ao detalhar esses dados averiguou-se que quando o socioeducando não consegue a contratação formal, acaba optando pela atividade informal. O Gráfico 2 apresenta o referido detalhamento:

GRÁFICO 2
Centro de Atendimento em Semiliberdade - Casemi



Fonte: construído pelas autoras.

O número de encaminhamentos não atinge nem 50% de efetivação, dos 71 adolescentes que ingressaram na medida socioeducativa de semiliberdade, 21 deles foram encaminhados e participaram de processos seletivos de cursos de aprendizagem

profissional¹¹, mas apenas 5 conseguiram inserir-se efetivamente. Os encaminhamentos para estágios contabilizaram 2 adolescentes e nenhum deles conseguiu a inserção. Em relação ao mercado de trabalho, somou-se 153 encaminhamentos¹². O trabalho formal foi conquistado por 13 socioeducandos, outros 17 socioeducandos não conseguindo contratação com carteira de trabalho e previdência social assinada, optaram pelo trabalho informal. As principais atividades informais que os socioeducandos realizam são na área da construção civil e lavagem de automóveis.

De acordo com os dados e gráficos que foram expostos, houve a comprovação das diversas barreiras que o adolescente enfrenta para a concretização das metas do seu Plano Individual de Atendimento¹³:

Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo: I - os resultados da avaliação interdisciplinar; II - os objetivos declarados pelo adolescente; III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; IV - atividades de integração e apoio à família; V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde. (Sinase, 2012)

A medida de semiliberdade na prática, trabalha para além das fronteiras institucionais, sendo necessário construir junto ao jovem possibilidades de consolidar seu projeto de vida, sobretudo, oportunizar experiências diferenciadas no sentido de tentar romper os vínculos com o universo infracional, por isso as atividades externas têm tanta importância na medida socioeducativa e precisam serem garantias com qualidade. Faz-se necessário resgatar conceitos constitucionais, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁴, referentes ao exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Como forma de ampliar a percepção desse direito, cabe citar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹⁵, pois agrega demandas antigas e contemporâneas da sociedade pela efetivação da democracia, desenvolvimento, justiça social e construção de uma cultura de paz. Além de tratar a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional e orientar a formação do sujeito de direitos.

11 Segundo o ECA (1990), art. 62: “Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.” É desenvolvida por meio de atividades teóricas e práticas que são implementadas por meio de um contrato de aprendizagem. É prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) a obrigatoriedade de determinados estabelecimentos empresariais contratarem aprendizes.

12 Esse número ultrapassou o número de adolescentes ingressantes, pois o mesmo adolescente é encaminhado diversas vezes para a busca de emprego.

13 Conforme Sinase 2012, Art. 52, o Plano Individual de Atendimento (PIA) é instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem realizadas pelo socioeducando.

14 LDBEN, lei nº 9.394/1996.

15 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2003 e teve sua versão final em 2006 e segunda tiragem atualizada em 2007. Está respaldado em documentos internacionais, notadamente no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH) e no seu plano de ação.

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para a sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (PNEDH, 2007).

A realidade da vida em sociedade mostra o quanto ao longo dos anos já se conquistou e ao mesmo tempo, o quanto longe se está da consolidação dos direitos humanos e sociais. Nesse viés, o adolescente que cumpre medida socioeducativa, anteriormente ao cometimento de ato infracional, como constata-se na maioria dos casos, através do estudo de situação social e familiar de cada um, vivenciou violações de direitos, pobreza, dificuldades de acesso aos serviços públicos, principalmente pelas falhas e precarizações existentes na rede de atendimento das políticas sociais, uma realidadeposta e advinda da desigualdade social e suas repercussões e desdobramentos no contexto brasileiro.

As condições de pobreza e de extrema pobreza dos adolescentes potencializam outras vulnerabilidades, fragilizam os ambientes de proteção e de segurança e colaboram para que os adolescentes sejam pessimistas em relação ao próprio futuro, de suas comunidades e do país. (ENS, 2015, p.48)

A situação é bem mais complexa, pois enfrenta preconceito e negligência ao ser inserido na escola, ao tentar vaga em curso de aprendizagem profissional, mercado de trabalho e estágios.

Contudo, ao ingressar na medida socioeducativa de semiliberdade, o adolescente encara novamente as dificuldades que estão relacionadas com a precarização e ineficiência das políticas públicas. Quanto à escolarização, algumas problemáticas são: os atrasos no ano escolar, ocasionando a distorção ano e idade escolar e as dificuldades na reinserção dos socioeducandos na rede regular de ensino.

Com relação a aprendizagem profissional, as principais dificuldades são: os critérios para participação nos processos seletivos que não condizem com o perfil dos socioeducandos, especialmente quanto a idade e escolaridade; embora o critério de vulnerabilidade social seja mencionado na configuração dos programas, isso não tem garantido a inserção dos socioeducandos; a pouca divulgação da abertura de inscrições; a busca aleatória por empresa que financiará a cota; a oferta limitada de cursos condizentes com os interesses dos adolescentes e a continuidade na aprendizagem, daqueles socioeducandos que iniciaram a aprendizagem na medida de internação e recebem progressão para semiliberdade e/ou meio aberto.

A partir deste estudo constata-se alguns obstáculos na reinserção social através do trabalho: a baixa escolaridade e falta de experiência formal de trabalho de nosso público usuário; o preconceito existente em relação aos jovens que cumprem medida socioeducativa; a limitada oferta de oportunidades de trabalho para jovens em primeiro emprego; a liberação do serviço militar e a precarização do mundo do trabalho que, muitas

vezes, impõe ao jovem a inserção em trabalhos informais, sem direitos trabalhistas e/ou com trabalho aos finais de semana, fator que sobrecarrega os adolescentes, pois há também os compromissos com a escola nesse período.

3 I ALGUMAS POSSIBILIDADES

Diante das dificuldades apresentadas referentes à medida socioeducativa de semiliberdade, no que afeta diretamente na possibilidade de responsabilização, integração social e desaprovação da conduta infracional¹⁶, através da reinserção e da inclusão do adolescente, faz-se necessário melhorar os índices expostos nos gráficos. Contudo, a política pública da socioeducação precisa ser de fato efetiva e articuladora das garantias de direitos do público alvo do presente estudo, principalmente nas áreas previstas no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte. A partir das dificuldades constatadas houve um movimento das equipes socioeducativas do município para evoluir em relação aos aspectos citados e desde então, os principais resultados são:

- articulação e mobilização das equipes de medidas socioeducativas de meio aberto e fechado;
- reuniões ampliadas, das quais participam vários setores que possuem vinculações e responsabilidades nesse campo;
- posteriormente a partir destas reuniões ampliadas criou-se um grupo de trabalho (GT) para a construção de um diagnóstico sobre a situação da Aprendizagem Profissional no município, que subsidiará a elaboração e consolidação do Plano Municipal de Aprendizagem Profissional, também atribuição deste GT;
- ampliação do debate com a comunidade, através da participação em audiência pública do programa de erradicação do trabalho infantil, com o tema Aprendizagem Profissional: desafios e possibilidades¹⁷, que ocorreu em 31 de outubro de 2016.
- uma das propostas importantes do GT é a criação e consolidação do Fórum Municipal de Aprendizagem Profissional, como espaço formal e permanente de articulação e definições neste campo e que possua entre outros, representantes das medidas socioeducativas para que as demandas desse público, sejam levadas a discussão e de alguma forma atendidas;
- a partir do GT outras articulações estão sendo realizadas, uma delas é a articulação para que novos convênios e editais lançados ou firmados pelo COMDICA

16 Objetivos das medidas socioeducativas: artigo 1, parágrafo 2º, incisos I, II e III (SINASE 2012).

17 organizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, em parceria com Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - COMDICA, Comissão Municipal de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil - COMPETI, Centro de Referência Regional em Saúde do Trabalhador - CEREST, unidades formadoras de aprendizagem profissional, Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos das entidades da rede socioassistencial e representantes do GT;

e pelo Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) observem o determinado no Decreto Presidencial nº 8.740, de 04/05/2016, que traz:

§ 5º **A seleção de aprendizes** será realizada a partir do cadastro público de emprego, disponível no portal eletrônico Mais Emprego e **deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social, tais como: I - adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas; II - jovens em cumprimento de pena no sistema prisional; III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda; IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional; V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil; VI - jovens e adolescentes com deficiência; VII - jovens e adolescentes matriculados na rede pública de ensino, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e, VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído na rede pública.** (grifos nossos)

Conforme verificou-se muitas ações estão realizadas em prol da garantia de direitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, na cidade de Caxias do Sul. Cabe salientar ao longo de 2014 o município esteve envolvido na elaboração do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, lei municipal nº 7.908, de 12 de dezembro de 2014, foram muitas reuniões de trabalho intersetorial e duas audiências públicas. Espaços de diálogos e construção como esses permitem o amadurecimento, ampliação e concretização dos direitos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o desenvolvimento desse estudo é possível verificar que os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de semiliberdade no município de Caxias do Sul, enfrentam dificuldades na inserção na escola regular, cursos de profissionalização, trabalho com registro na carteira de trabalho e previdência social e estágios. Além disso, a síntese expos que as regulamentações internacionais e nacionais que tratam das medidas socioeducativas determinam essas inserções como direitos, de modo que o socioeducando tenha condições de interromper a trajetória no universo infracional e que o “processo de responsabilização do adolescente adquira um caráter educativo” (Resolução Conanda nº 160/2013).

Nessa perspectiva, refletiu-se que a regulamentação do SINASE ainda é recente, a lei foi aprovada em 2012. No entanto, é possível considerar como avanço a definição de planejamento e execução dos Planos de Atendimentos Socioeducativos, em nível nacional, estaduais e municipais.

Art. 2º O Sinase será coordenado pela União e integrado pelos sistemas estaduais, distrital e municipais responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento a adolescente ao qual seja aplicada medida socioeducativa, com liberdade de organização e funcionamento,

respeitados os termos desta Lei. (SINASE 2012)

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo orienta o planejamento, construção, execução, monitoramento e avaliação dos planos estaduais, distritais e municipais, através de eixos operativos do SINASE, estabelecendo matriz de responsabilidades que envolvem: os operadores das medidas socioeducativas, órgãos públicos nas esferas executivas, estaduais e municipais, conselhos de direitos, sistema de justiça e os socioeducandos. Com base nessa estrutura espera-se um grande avanço na efetivação e no fortalecimento da política pública da socioeducação, visto que a duração é decenal. Por isso, faz-se necessário destacar a importância da mobilização da equipe de trabalho e dos diversos agentes envolvidos, a fim de garantir os direitos do adolescente em conflito com a lei.

Cabe salientar que a proposta de elaboração e consolidação do Plano Municipal de Aprendizagem Profissional, criação e consolidação do Fórum Municipal de Aprendizagem Profissional, podem estabelecer um sistema organizado, composto por fluxos de trabalho e diálogo que possibilitem e fortaleçam a incompletude institucional, pois o adolescente em conflito com a lei não é responsabilidade apenas dos órgãos executores das medidas socioeducativas, é um compromisso de toda sociedade.

O artigo 4º do ECA esclarece: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (ECA 1990).

A partir dessas ações concretas, torna-se oportuno promover momentos de debate e reflexão sobre as possibilidades de prevenção de atos infracionais, como a comunidade está cuidando das crianças e adolescentes, para que de fato vivam essa fase da vida, de forma mais saudável possível. Contudo, é indispensável dar aos adolescentes oportunidades e experiências, para que possam melhorar suas próprias condições de vida. Outro desafio é envolvê-los em esforços para melhorar suas comunidades, nessa tarefa é necessário a participação ativa dos adolescentes, nos conselhos de direitos, em setores comunitários e públicos.

O desenvolvimento das capacidades e dos valores dos adolescentes por meio da educação pode levar uma geração inteira a tornar-se economicamente independente, podendo assim contribuir de maneira positiva com a sociedade. Talvez o investimento em educação e capacitação para adolescentes e jovens seja a ação isolada mais promissora para erradicar a pobreza extrema durante esta década. (Relatório. Situação mundial da infância 2011, pag. 68)

Um dos fatores que podem influenciar nas reincidências de adolescentes em ato infracional é o município não possuir o programa de egressos, previsto no ECA e SINASE: “que as entidades que desenvolvem programas de internação, internação sanção e semiliberdade devem manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de

egressos da medida socioeducativa” (PEMSEIS 2014). A lei estadual nº 13.122/09 instituiu o Programa de Acompanhamentos de Egressos, em 16/04/2013 sofreu alterações e a partir de então é chamado de Programa de Oportunidades e Direitos – POD, vinculado à Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos e de responsabilidade do Estado. Um dos objetivos do acompanhamento de egressos é: “disponibilizar profissionais especializados para a continuidade do processo de orientação e apoio sistemático, promoção de educação e capacitação profissional, bem como a responsabilização da família no cumprimento do seu papel na formação do sujeito e no resgate dos vínculos afetivos.” (PEMSEIS 2014).

Além do acompanhamento está previsto um apoio financeiro. Diante da situação econômica e social precária que se apresenta a maioria dos casos de adolescentes em conflito com a lei, esse recurso tende a auxiliar financeiramente o socioeducando e o programa em acompanhá-lo na continuidade do processo de integração social em sua comunidade. “Os adolescentes que correm maior risco de entrar em conflito com a lei são, com frequência, o produto de circunstâncias familiares difíceis, que podem incluir pobreza, ruptura familiar, abuso parental e alcoolismo.” (Relatório. Situação mundial da infância 2011, pag. 55)

Cabe ressaltar que com o Programa de Oportunidades e Direitos – POD será possível sistematizar dados da população egressa das medidas socioeducativas, tais como: reincidência no ato infracional, escolarização, profissionalização, trabalhos, entre outros. Tais índices são fundamentais para a avaliação das ações socioeducativas estabelecidas nos planos de atendimentos: municipal, estadual e nacional.

Desse modo, as medidas socioeducativas devem sempre reintegrar e estimular os adolescentes e jovens com relação à cidadania responsável e para isso os direitos à escolarização e aprendizagem profissional de qualidade, bem como à trabalho de acordo com potencialidades e possibilidades devem de fato fazer parte do cotidiano de experiências de suas vidas. A fim de reflexão, cabe citar a confirmação do Relatório Situação mundial da infância 2011, no subtítulo Crime e violência entre jovens: “a maioria dos adolescentes que entra em conflito com a lei ainda é criança. Esses adolescentes precisam que os sistemas de justiça criminal tratem deles como tal.” Acrescenta-se que não apenas o sistema de justiça tenha essa consciência, mas toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 12.594, de 18/01/2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Secretaria de Justiça dos Direitos Humanos/RS – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDICA – RS, Abril./2012.

_____. Lei nº 8069, de 13/078/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. In: Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Congêneres. Secretaria de Justiça dos Direitos Humanos/RS – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDICA – RS, Abril./ 2012.

_____. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Resolução nº 160, de 18 de novembro de 2013. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), 2013. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1556>>. Acesso em out. 2016.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. **Decreto Presidencial nº 8.740, de 04/05/2016**. Altera o Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, para dispor sobre a experiência prática do aprendiz. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8740.htm>. Acesso em: out. de 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.2016.

CAXIAS DO SUL. **Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo**. Lei municipal nº 7.908, de 12 de dezembro de 2014.

ENS (ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO). **Adolescência e Juventude: questões contemporâneas**. Curso Núcleo Básico da Escola Nacional de Socioeducação para os operadores do Sinase. Eixo I. 2015.

FUCHS, Andréa Márcia Santiago Lohmeyer. **Telhado de vidro**: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade – análise nacional no período de 2004-2008. Tese (Doutorado). UNB.Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Pós-graduação em Política Social. Brasília, 2009.

REGRAS DE BEIJING. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude**. 1985. Disponível em:<<http://www.sdh.gov.br/assuntos/crianças-adolescentes/pdf/SinaseRegrasdeBeijing.pdf>>. Acesso em out. de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa de Execução de medidas Sociodidatativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS)**. Porto Alegre: Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos - SJDH/RS, Fundação de Atendimento Socioeducativo - FASE/RS, 2014.

_____. Comissão especial. **Parecer nº 282/2015**. Processo CEED nº 50/27.00/13.0. Disponível em:<http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1429210760_pare_0282.pdf>. Acesso em: out. de 2016.

UNICEF. **ECA 25 anos - Estatuto da Criança e do Adolescente**: avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. 2015 Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf>>. Acesso em: out. de 2016.>. Acesso em out. de 2016.

_____. **Situação mundial da infância 2011 – Adolescência: uma fase de oportunidades**. Relatório, 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf>. Acesso em: out. de 2016.

CAPÍTULO 5

PANORAMA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 12/02/2021

Claudia Rogéria Fernandes

UNITAU - Universidade de Taubaté
Almas, Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/9370663040196349>

Fabiane Ferraz Silva Fogaça

UNITAU – Universidade de Taubaté
Taubaté, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1805961383092690>

RESUMO: O ensino à distância, como uma modalidade de ensino, tem crescido muito nos últimos anos, visto que facilita a inserção de um número elevado de alunos, entretanto, tem gerado certo questionamento, visto que tem gerado também um número grande de evasão dos alunos. Isso porque muitos alunos não se adaptam a metodologia e acabam se desmotivando e desistindo do curso. Diante desse cenário, o objetivo desse artigo é apresentar o panorama e os desafios a serem vencidos na modalidade de Educação à Distância. Como objetivos específicos espera-se apresentar os conceitos e características da Educação à Distância e ilustrar o cenário atual desse tipo de modalidade, com números.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino à Distância; Panorama; Desafios.

OVERVIEW AND CHALLENGE OF DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: Distance learning, as a teaching modality, has grown a lot in recent years, since it facilitates the insertion of a high number of students, however, it has generated some questioning, since it has also generated a large number of dropouts. students. This is because many students do not adapt to the methodology and end up discouraging and giving up on the course. Given this scenario, the objective of this article is to present the panorama and the challenges to be overcome in the Distance Education modality. As specific objectives it is expected to present the concepts and characteristics of Distance Education and to illustrate the current scenario of this type of modality, with numbers.

KEYWORDS: Education; Distance learning; Overview; Challenges.

1 | INTRODUÇÃO

O advento da Educação à Distância propiciou uma inserção maior no Ensino Superior, uma vez que reduziu problemas, como dificuldade de ir presencialmente a um ensino tradicional. No entanto, nem todos os alunos se adaptam a esse tipo de modalidade, pois necessitam ser disciplinados para estudarem sozinhos. Isso acaba desmotivando os alunos e sua evasão, aumentando cada vez maior o índice de desistência de permanência nesse tipo de modalidade.

Observa-se que grande parte dos alunos que entram em um curso à distância, tem como objetivo principal unicamente a certificação por exigência do mercado e não para ampliar os seus conhecimentos. Diante disso, mesmo os que conseguem terminar o curso, acabam saindo com o diploma, mas com um conhecimento muito superficial.

Diante desse cenário, o objetivo desse artigo é apresentar o panorama e os desafios a serem vencidos na modalidade de Educação à Distância. Como objetivos específicos espera-se apresentar os conceitos e características da Educação à Distância e ilustrar o cenário atual desse tipo de modalidade, com números.

A relevância desse estudo ocorre devido ao fato de que a qualidade da Educação à Distância tem sido motivo de questionamentos acerca da eficácia dessa modalidade de ensino. Nesse sentido é necessário refletir sobre essa modalidade de ensino, elencando o que poderia ser feito para maximizar o aproveitamento dos alunos.

A hipótese levantada nesse trabalho é de que a implementação de material didático utilizando diversos métodos interativos, como vídeos e outras ferramentas possibilitam uma maximização do desempenho do aluno propiciando um rendimento similar ao ensino tradicional.

Esse trabalho delimita-se ao estudo da Educação à Distância no Brasil, levando em consideração as práticas utilizadas atualmente pelas Universidades.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil a EaD surgiu da necessidade de corrigir os fracassos do sistema educacional brasileiro, que não conseguia inserir tantas pessoas ao ensino (ALVES, 2009).

Estes dados demonstram o crescimento significativo na modalidade no Brasil, e de acordo com Mill (2012) esse cenário demonstra a importância da EaD enquanto modalidade de ensino, cria um panorama favorável e eleva o status da modalidade, afastando-a de preconceitos e descredibilidade.

São inúmeras as definições para Educação a Distância, embora discordem em alguns pontos, há um consenso mínimo em afirmar que EAD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas em sua maioria sem que alunos e professores estejam simultaneamente no mesmo lugar à mesma hora (ABED, 2012).

A ideia chave da EaD é a separação geográfica de professores e alunos durante todo ou a maior parte do tempo em que aprendem e ensinam. Dado isso, se faz necessário o uso de alguma tecnologia para que as informações sejam transmitidas e as interações estabelecidas. A partir disso, eles definem essa modalidade de educação como:

é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em lugar diferente do local do educação, exigindo técnicas especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e

administrativas especiais (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 39).

Nessa definição, observa-se um componente similar à definição de Moore e Kearsly (2007), como a separação entre estudante e instrutor. Além desse, outros três importantes elementos completam o entendimento do que é a EaD e suas principais características. São eles: A EaD se baseia em uma instituição, o uso de telecomunicações interativas, e o conceito de conectar os estudantes, recursos e instrutores.

O componente representado pelo uso de telecomunicações interativas diz respeito a comunicação dentro da modalidade, a medida que as telecomunicações eletrônicas evoluam e estejam acessíveis, possivelmente serão pilares da EaD, no entanto os sistemas menos sofisticados continuaram tendo importância. O destaque para as telecomunicações que proporcionem interação é por ela ser crítica na EaD embora não deva ser as custas do conteúdo (VIDAL; MAIA, 2010).

Por fim, há o conceito de conectar os estudantes, recursos e instrutores. Entende-se que os instrutores e estudantes interajam por meio de recursos previamente desenhados de acordo com o desenho didático do curso que permitem a aprendizagem (SIMONSON, 2006).

O desenvolvimento, execução e acompanhamento de um curso EaD envolve muitas pessoas e com diferentes competências e habilidades. A próxima seção irá apresentar os principais agentes de um curso EaD e suas principais atribuições.

De acordo com Formiga (2009) trabalhar com ensino à distância necessita de profissionais dispostos a inovar, uma vez que atuam em um setor de transitoriedade, no qual a única certeza é a constante mudança e a necessidade de adequação a elas.

A modalidade de ensino à distância está ligada de maneira intrínseca às TICs, por ser muito dinâmica, transformando de forma rápida termos técnicos utilizados anteriormente (FORMIGA, 2009).

Educação à distância ou aprendizagem flexível dizem respeito à mesma modalidade de ensino, sendo que a primeira era mais utilizada e a segunda passou a ser usada mais recentemente (FORMIGA, 2009). Cabe mencionar que a terminologia aprendizagem flexível tem influência inglesa e foi utilizada predominantemente na primeira década do século XXI.

As características do Ensino à Distância têm como objetivos: flexibilizar; contextualizar e diversificar. A flexibilização possibilita mudanças ao longo do processo, não somente para os professores, como também para os alunos. A contextualização propicia uma rápida resolução das necessidades educativas e a diversificação gera atividades e materiais (VIDAL; MAIA, 2010).

Entre as especificidades da EaD observa-se o fato dos alunos serem, em sua maioria, adultos e utilizar material autoinstrucional e de maneira individual, no qual o aluno necessita de um método de estudo disciplinado para que obtenha bons resultados. Tal esforço de aprendizagem produz uma mudança gnosiológica que é referente à:

Teoria geral do conhecimento humano, voltada para uma reflexão em torno da origem, natureza e limites do ato cognitivo, frequentemente apontando suas distorções e condicionamentos subjetivos, em um ponto de vista tendente ao idealismo, ou sua precisão e veracidade objetivas em uma realista (VIDAL; MAIA, 2010, p.12).

Na EaD, o ato pedagógico não é centrado na figura do professor e não depende de aula realizada entre professor e aluno. Trata-se de uma modalidade, onde há um tutor que orienta os alunos e estes dão continuidade aos estudos (VIDAL; MAIA, 2010).

O Ensino à Distância no Brasil tem crescido muito nos últimos anos. Em 2016, foram ofertados 9.982 cursos, sendo que 8.385 (84%) destes se enquadravam nos cursos livres e 1.597 (16%) de autorizados. Em 2017 foram ofertados 9.065 cursos à distância, sendo 3.971 (44%) cursos autorizados / reconhecidos e 5.094 (56%) de cursos livres. Em 2018, o número de cursos foram 9.376, sendo 1.856 (18,8%) autorizados e 7.520 (80,2%) livres (quadro 1). Nesse ano foram inseridas 6.500 disciplinas em cursos presenciais autorizados.

Cursos ofertados	2016	2017	2018
Cursos livres	8.385 (84%)	5.094 (56%)	7.580 (80,2%)
Cursos autorizados / reconhecidos	1.597 (16%)	3.971 (44%)	1.856 (18,8%)

Quadro 1 – Cursos ofertados EaD (2016 – 2018)

Fonte: ABED, 2018

Conforme observa-se no quadro 1, em 2017 houve um aumento no número de cursos livres ofertados (42,3%) e uma redução na oferta de cursos autorizados (queda de 53,2%). Entretanto, em 2018 passaram a fazer parte dos dados da pesquisa as disciplinas na modalidade EaD, ou seja, cursos presenciais que passaram a disponibilizar algumas disciplinas nessa modalidade de ensino.

No ano de 2018 foi observado ainda que a maior concentração de cursos autorizados e livres está em instituições privadas. No que diz respeito à região, os cursos autorizados estão concentrados nas regiões Sul e Sudeste e os cursos livres no Sudeste e Centro-Oeste.

Em 2018, foram oferecidos 25.166 cursos à distância, dos quais 19.873 são cursos livres (12.475 corporativos e 7.398 não corporativos); 3.453 cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD e 1.840 cursos regulamentados totalmente à distância.

Levando em consideração o número de matrículas nessa modalidade de ensino, verificou-se que em 2017 o número de matrículas foi de 5.772.466, sendo que 336.223 (5,8%) eram relativos a disciplinas de EAD dos cursos presenciais autorizados; 1.141.260 (19,8%) dos cursos autorizados e 4.294.982 (74,4%) dos cursos livres. Cabe salientar

que os cursos livres são aqueles que não necessitam de autorização de órgão normativo para ser oferecido ao público interessado. No levantamento feito pela ABED um curso de extensão é considerado livre.

Já em 2018 o número de matrículas foi de 3.868.706, sendo 519.839 (13%) nos cursos regulamentados totalmente à distância; 476.484 (12%) nas disciplinas de EAD dos cursos presenciais autorizados e 2.872.383 (75%) nos cursos livres. Houve na verdade um aumento no número de matrículas nos cursos que disponibilizam algumas disciplinas de cursos presenciais na modalidade de EaD e uma diminuição nas matrículas nos cursos totalmente à distância. Já as matrículas nos cursos livres se mantiveram no mesmo patamar.

A diminuição das matrículas nos cursos totalmente à distância reflete a desmotivação pela realização de um curso totalmente online. Essa afirmativa pode ser fundamentada pelo número grande de evasão verificado nesse período. Em 2017 o total de conclusões dos cursos à distância foi de 1.589.374, sendo 41.149 (2,5%); 122.092 (7,6%) dos autorizados e 1.426.133 (89,7%) dos cursos livres. Já em 2014 a ABED utilizou metodologia diferente e não informou o número de alunos que concluíram os cursos à distância. Apenas mencionaram que as instituições de ensino informaram que a taxa de evasão foi em média de 25% nas diferentes modalidades de EaD.

A evasão escolar dessa modalidade de ensino é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas Instituições de Ensino. Na pesquisa realizada pela ABED em 2018, 116 instituições de ensino elencaram os principais obstáculos enfrentados nesse aspecto.

O alto índice de evasão dos estudantes é explicado em boa parte pela falta de motivação do aluno se manter no curso, uma vez que verifica-se o isolamento do aluno fora da sala de aula. O aprendizado nessa modalidade de ensino fica um pouco prejudicado se não houver esforço individual do aluno. O material didático também é responsável pela falta de motivação dos alunos. Geralmente esses materiais são pouco atrativos e que acabam dificultando o processo de ensino-aprendizagem. A elaboração desses materiais deveria ser mais cuidadosa, buscando atender às necessidades dos alunos e não apenas cumprir a grade de disciplinas.

O quadro 2 ilustra os obstáculos e o número de instituições de ensino que mencionaram tal variável.

Obstáculos	Nº de Instituições de Ensino
Avaliação dos cursos	14
Acordos sindicais que definem cargas horárias de trabalho docente	15
Atendimento aos parâmetros de qualidades estabelecidos pelos órgãos do governo	15
Outros	19
Obtenção de lucro com os cursos	34
Supporte pedagógico e de TI para os estudantes	38
Adequação dos cursos para educandos com necessidades educacionais especiais para atender à legislação vigente	39
Supporte em TI para docentes	41
Demandas de educandos interessados nos cursos	41
Integração das novas tecnologias aos cursos	50
Resistência dos educadores à modalidade EaD	80
Desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD	80
Evasão dos estudantes	116

Quadro 2 – Obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino regulamentados totalmente à distância

Fonte: ABED, 2018

Nessa pesquisa realizada pela ABED (2018), 90 dos 109 cursos regulamentados totalmente a distância aceitaram informar os números acerca da evasão escolar nessa modalidade de ensino. Desses instituições, 50 afirmaram que o índice médio de evasão foi de 25%; 38 afirmaram que esse índice foi em média de 26% a 50% e 2 informaram que esse número foi maior que 50%.

Quanto às causas atribuídas para essa evasão, 62 afirmaram que isso ocorre devido à falta de tempo para estudar e participar do curso; 22 devido ao custo da matrícula e/ou mensalidades do curso; 12 por causa da necessidade de viagens a trabalho; 21 devido à incidência do desemprego; 39 pela falta de adaptação à metodologia; 20 devido ao acúmulo de atividades no trabalho; 3 por impedimentos criados pela chefia e 12 atribuíram a outros motivos.

No que diz respeito aos índices de evasão de cursos presenciais que disponibilizam algumas disciplinas na modalidade EaD, 45 instituições afirmaram que a evasão foi de até 25%; 9 que foi de 26% a 50% e 1 que foi maior que 50%. Como causas principais da evasão, 23 instituições afirmam que é devido à falta de tempo e 23 devido à falta de adaptação à metodologia.

Em relação aos cursos não corporativos, 29 instituições informaram que o índice de evasão foi de até 25%; 29 declararam que esse índice foi de 26% a 50% e 3 afirmaram que esse índice foi superior a 50%. No que tange às causas dessa evasão, a falta de tempo foi

a mais citada, por 39 instituições; 19 apontaram a falta de adaptação à metodologia e 18 chegaram a conclusão que a causa foi o acúmulo de atividades no trabalho.

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada é descritiva, onde foi realizado uma revisão bibliográfica. Para tanto, foram analisados livros e artigos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é a possibilidade de investigar uma gama de fenômenos de forma ampla, trazendo explicações relevantes para o tema objeto de pesquisa.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

As características da Educação da atualidade que visam com a formação de um cidadão possuidor de instrumentos que possibilitem um futuro promissor são: autonomia, seletividade, planejamento, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade. Existem evidências de que estas são as condições básicas e imprescindíveis para a obtenção do sucesso na atualidade (TARDIF, 2010).

A tendência é que essa modalidade ensino cresça, principalmente por questões de redução de custos fixos das Instituições de Ensino. Muitas disciplinas de ensino presencial tem sido migradas para o ambiente virtual e o número de Instituições que estão ampliando o número de cursos à distância tende a crescer.

No entanto, a qualidade do ensino nessa modalidade tem deixado a desejar. A gestão desse tipo de cursos na Educação Superior ainda precisa percorrer um longo caminho na busca pela qualidade (CORREIA; SANTOS, 2013).

De acordo com Vieira (2011) as TICs tem sido subutilizadas e a falta de preparo dos professores / tutores demonstra que novas diretrizes necessitam ser estabelecidas, visando a melhoria da qualidade na Educação à Distância. É preciso ampliar o diálogo entre as partes, uma vez que nessa modalidade de ensino, o espaço do saber deve ser coletivo e não unilateral.

Outra questão é que em muitos cursos à distância, a preocupação dos docentes com as atividades, os materiais e a interação é isolada, ou seja, essas variáveis são tratadas individualmente e não com o todo. Dessa forma, muitas vezes, os alunos se sentem desorientados (PRADO, 2006).

As práticas pedagógicas no Ensino à Distância são um grande desafio para os docentes no que diz respeito ao seu papel no processo de formação do aluno (PRADO, 2006).

Os curriculus e o conhecimento online exigem outros tipos de formação para as pessoas. Trata-se de um ambiente complexo que exige que sejam feitas atualizações e as competências sejam transformadas (YONEZAWA; BARROS 2013).

A mediação docente tem sido motivo de muitas reclamações por parte dos alunos

nessa modalidade de ensino, mas não podemos concentrar essas críticas aos docentes, mas também a toda estrutura acadêmica formada para atender esse novo público-alvo. Nesse sentido, Provenzano (2013) destaca que:

A educação à distância representou, para a maioria, uma nova cultura de aprendizagem, que exigiu diferentes saberes e estudos, gerência do próprio tempo, habilidade para lidar com as interfaces de comunicação (PROVENZANO, 2013, p.52)

É necessário que os docentes também sejam preparados para atender esse público-alvo, e sejam motivados nesse sentido. Os docentes têm sido pouco reconhecidos nessa modalidade e necessitam ser tratados com a importância que possuem. A busca pelas instituições de ensino de atender um número elevado de alunos a um custo menor tem negligenciado o papel dos docentes, sobrecarregando-os e diminuindo sua remuneração (PROVENZANO, 2013).

Necessário se faz avaliar a formação de professores para a docência online, uma vez que observa-se que há uma indefinição sobre quem exerce o papel docente em uma estrutura que possui três instâncias: professor pesquisador, o tutor à distância e o tutor presencial. Os alunos tem questionado muito a forma como o conhecimento tem sido transitado e compartilhado nesse ambiente virtual e tem clamado pela substituição da pedagogia da transmissão pela pedagogia dialógica (PROVENZANO, 2013).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o número de oferta de cursos à distância tem crescido muito e a demanda também segue nesse mesmo ritmo. No entanto, a evasão no Ensino à distância tem sido grande devido a variáveis como a falta de motivação para continuar estudando; dificuldade em continuar pagar os estudos, dentre outros.

Um aspecto negativo do Ensino à Distância é o isolamento do aluno, o que faz com que não haja troca de ideias e o estudo não se torna dinâmico, como em sala de aula. O EaD segue o modelo construtivista, tese que trabalha com a hipótese de que conhecimento não se transmite, repassa, adquire ou ensina, mas se constrói.

Há quem avalie o termo como forte demais e prefira o de reconstrução do conhecimento, por estar mais próximo do cotidiano das pessoas. Na perspectiva construtivista, o aluno é sujeito do conhecimento e não objeto de pedagogias que esperam dele apenas respostas automáticas e passivas.

No EaD de base construtivista desencadeia o processo de aprendizagem a partir de situações problematizadoras onde os alunos precisam buscar as soluções.

Algumas pessoas têm dificuldade em aprender dessa forma, o que faz com que aprendam de forma superficial. Todo curso, seja presencial ou à distância, requer que o aluno pesquise material além dos fornecidos pelos professores, mas nem todo aluno

procura expandir seus conhecimentos dessa forma.

A questão da qualidade dos cursos oferecidos também tem sido questionada, uma vez que a maioria ainda é insuficiente para um ensino eficaz. Isso porque nem todas as Universidades estão preparadas para esse tipo de modalidade de ensino.

O grande problema é que o número de instituições de ensino que estão oferecendo essa modalidade está crescendo muito, sem possuir sequer cursos presenciais, ou seja, são abertas apenas com o intuito de oferecerem cursos à Distância, por dispensar um custo operacional mais barato, facilitando a manutenção das mesmas no mercado.

Para que a qualidade nesses cursos seja garantida, é preciso que o Ministério da Educação faça uma avaliação contínua desses cursos, avaliando o material didático fornecido e a estrutura docente dessas instituições de ensino.

Deverá ser levado em consideração nessa avaliação a questão que muitas instituições de ensino, embora tenham um corpo docente muito bom, sobrecarregam os tutores com um número exagerado de alunos, o que dificulta seu trabalho.

Para tanto, deverão estipular um máximo de alunos para cada tutor, de forma que esse possa trabalhar de maneira condizente. Além disso, o registro para a inserção de novos cursos à distância deverão ser revistos, para que não se propague de tal forma que acarrete a saída de muito alunos inaptos para o mercado de trabalho, devido à ineficiência de algumas instituições de ensino.

A modalidade de EaD foi uma revolução no âmbito educacional, mas precisa ser avaliada constantemente para que seja realmente eficaz, trazendo benefícios para os alunos que utilizam dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a Distância**: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade. São Paulo, Futura, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO À DISTÂNCIA – ABED. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

CORREIA, Rosangela Linhares; SANTOS, José Gonçalo. A importância da Tecnologia da informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior (IES). **Revista Aprendizagem em EAD**, volume 2, DF, novembro, 2013.

FORMIGA, M. A terminologia da EaD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 39-46.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.

MORAN, José Manuel. **Os Novos caminhos do ensino a distância**, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 2002.

PRADO, M.E. A mediação pedagógica: suas relações e interdependências. In: **Anais do XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Brasília, 2006.

PROVENZANO, M.E. A mediação docente sob o olhar dos cursistas. In: YONEGAWA, W.M.; BARROS, D.M.V. **EAD, Tecnologias e TIC**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Ofício do Professor**: História, perspectiva e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à Educação a Distância**. Rds, 2010.

VIEIRA, Rosangela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Associação Brasileira de Educação à Distância**, Volume 10, 2011.

CAPÍTULO 6

EXU NAS ESCOLAS E A DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL: COTIDIANO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 28/04/2021

Affonso Celso de Miranda Neto

Colégio Pedro II, Campus Humaitá II
Professor de Educação Básica e Tecnológica,
Departamento de Educação Musical
Rio de Janeiro – Brasil

RESUMO: O tom imperativo do refrão “Exu nas escolas”, cantado por Elza Soares é emblemático para a educação brasileira. O caráter desordeiro de Exu torna-se necessário quando as práticas de ensino-aprendizagem estão desconectadas com a diversidade cultural existente no país. A descolonização dos saberes é uma mudança estrutural no paradigma educacional vigente. Os currículos da escola básica privilegiam os cânones musicais europeus e as manifestações de matriz africana são relegadas ao esvaziamento simbólico ou à superficialidade. A educação musical pode se reinventar a luz da filosofia africana e restituir o princípio transformador de Exu como fio condutor de novas propostas de currículo. No sentido de promover uma reeducação voltada para a prática interacional e para “vivência do pensar” sentidas no saber-fazer africano, a finalidade deste artigo é apontar caminhos para “estética da ginga” no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Exu. Descolonização. Cotidiano. Educação musical. Estética da ginga.

ABSTRACT: The imperative tone of the chorus “Exu in Schools”, sung by Elza Soares is

emblematic for Brazilian education. The disorderly character of Exu becomes necessary when teaching-learning practices are disconnected from the country's cultural diversity. The decolonization of knowledge is a structural change in the current educational paradigm. Basic school curricula focus on European musical canons and the manifestations of the African matrix are relegated to symbolic emptying or superficiality. Music education can reinvent itself in the light of African, indigenous and Afro-Brazilian philosophies by restoring the transforming principle of Exu as the guiding thread for new curriculum proposals. In order to promote a reeducation focused on an interactional practice and “experience of thinking” felt in the African saber-doing, one of this article is to point out ways for “ginga aesthetics” in the school routine.

KEYWORDS: Exu. Decolonization. Everyday life. Musical education. Ginga aesthetics.

1 | INTRODUÇÃO

Como um araujo de novos tempos, o refrão “Exu nas escolas”, cantado por Elza Soares em seu último trabalho *Deus é mulher* (2018), é emblemático para o panorama atual da educação brasileira. O caráter desordeiro de Exu torna-se necessário nesses tempos obscuros quando as práticas de ensino-aprendizagem estão desconectadas com os desafios presentes na realidade social brasileira. A comunidade escolar precisa dessa potência instaladora do caos e da ordem, como um agente provocador para a transformação

do modelo eurocêntrico dominante. Os educadores podem se inspirar nas oferendas das encruzilhadas onde os caminhos são múltiplos, para através das incertezas, desbravar novas formas de conhecimento retiradas tanto do saber popular e iletrado, bem como das culturas indígena e africana.

Essa descolonização dos saberes é a tese defendida por Sodré em *Reinventando a educação* (2012), no intuito de reescrever uma mudança estrutural no paradigma educacional vigente do hemisfério sul. No sentido de garantir o direito a uma formação integral e humanizada, o acesso a conteúdos diversos e plurais é o movimento primordial para reverter o pensamento de pretensões universalistas. A questão se torna mais crítica dentro de um contexto em que as visões de mundo dos sujeitos são impactadas incessantemente pelas tecnologias da comunicação, e como esse novo espaço é regulado pelos conglomerados transnacionais, a função histórica da escola em socializar o indivíduo para a formação ética e política, deve agora se ocupar na crítica à lógica consumista vigente que transforma seres humanos em reprodutores de conteúdo.

Essa homogeneização de métodos e conteúdos na organização curricular já vem sendo debatida nos círculos acadêmicos por diversos especialistas (Sussekind, 2014; Macedo 2014). A hegemonia da visão racionalista e tecnicista nas instâncias de poder é um entrave para uma pedagogia que se pauta pela inclusão da diferença. E o campo da educação musical não está imune a essa tendência uniformizante. Enquanto o currículo privilegia os cânones musicais europeus, as manifestações de matriz africana e indígena são relegadas ao esvaziamento simbólico ou a superficialidade (Lucas et al 2017). E se o diálogo não é visto na composição do conteúdo, ele também vive ausente na prática pedagógica ao ignorar a vivência e os repertórios dos alunos em sala de aula.

O primeiro objetivo desse artigo é propor uma reflexão de como a educação musical pode se reinventar a luz da filosofia africana e das culturas diáspóricas de *Arkhé*¹. O foco inicial será apresentar a figura de Exu através de um diálogo interdisciplinar entre a canção de Elza Soares e diversos autores (Ribas, 1997; Prandi, 2001; Areda, 2008) para levantar caminhos que o entendimento de sua natureza complexa pode fornecer para a prática pedagógica. A essa discussão será acrescentada a defesa de Muniz Sodré (2002) da lógica do espaço e dos saberes do sul e do corpo, conectados à discussão sobre a natureza dinâmica do currículo, entre estratégias e táticas dos diversos atores no cotidiano do *espacetempo* escolar (Certeau, 1994).

No sentido de promover uma (re)educação voltada para a prática interacional e para “vivência do pensar” sentida no saber-fazer africano, a finalidade deste artigo é apontar caminhos que valorizem o reconhecimento da educação musical enquanto uma intervenção interdisciplinar. Nela, se conjugam diversos signos compartilhados socialmente através da prática musical efetiva. De fato, a manipulação do som é o momento mais significativo para os todos os envolvidos, porque coloca essa diversidade de corpos pensantes em jogo.

1 Palavra que designa origem e destino na cosmogonia Nagô-Yorubá.

Essa forma de atuar no cotidiano escolar está fundada sobre um percurso conceitual emprestado da “Estética da ginga” (Jacques, 2003). Analogamente ao livro que propõe uma conversa interdisciplinar entre a arquitetura das favelas e a obra do artista plástico Hélio Oiticica, nossa atuação no cotidiano escolar pode ser traduzida através de três figuras conceituais em movimento - fragmento, labirinto e rizoma (Deleuze, 1995) - utilizados para romper com a lógica hegemônica da pedagogia “produto” onde resultados padronizados e previsíveis são predominantes.

2 | EXU PEDAGÓGICO: “É TOMAR DE VOLTA A ALCUNHA ROUBADA DE UM DEUS IORUBANO”

A recuperação simbólica da imagem de Exu vem ganhando destaque na esfera acadêmica nos últimos vinte anos, sendo um dos marcos a perspectiva na obra de Santos (2012, p. 141), em que a divindade é definida como um “princípio dinâmico e de expansão de tudo que existe”. Diversos autores como Ribas (1997) e Prandi (2001) nos informam sobre a demonização e degradação de Exu dentro do contexto histórico da diáspora africana. Sua representação foi degradada tanto no século XIX, na interpretação reducionista de missionários cristãos viajando pela África quanto pela reapropriação maniqueísta dentro do sincretismo religioso do candomblé e da umbanda em terras brasileiras.

A aplicação pedagógica da imagem de Exu simbolizada na letra da canção “Exu nas escolas” de Elza Soares fornece ideias essenciais para uma mudança de paradigma na educação brasileira. Como princípio dinâmico da existência, esse orixá tem o poder de modificar a estrutura das relações sociais dentro da escola no sentido de instaurar uma potência comunicativa verdadeiramente comprometida com a prática democrática e a alteridade. É urgente repensar a forma como entendemos a produção de conhecimento na relação docente-discente, bem como rever todos os fundamentos políticos que regem os currículos de instituições educativas.

Para entender o caráter complexo de Exu, bem como sua eficácia para a pedagogia, devemos observar diversas facetas inter-relacionadas de sua representação na mitologia Nagô-iorubá. Em uma dessas facetas - *Oba Orita Metá or Igba Ketá* - Exu é o senhor dos caminhos e das encruzilhadas, orixá mensageiro dos dois planos de existência que integram o mundo físico, o Orun (espiritual) e o Ayé (material). Como princípio mobilizador do sistema no plano da comunicação², Exú é responsável pela fiscalização e funcionamento das trocas (oferendas ou ebós) entre os humanos e os demais orixás, sendo sua missão nessa faceta, trabalhar e servir aos orixás Orunmilá e Oxalá nas tarefas de mediação simbólica e material com os homens.

Essa ontologia relacional (Nascimento, 2016, p. 30), fundada pelo sistema cultural e religioso nagô-iorubá, deve ser a mola propulsora do diálogo aberto entre professores e

² Segundo Rufino (2016, p. 3), “Segundo as narrativas de alguns praticantes do candomblé, Exu comprehende-se como o linguista e tradutor do sistema mundo. É concedido a ele a proeminência de toda forma de enunciação e diálogo.”

estudantes. Todo e qualquer conteúdo de ensino só pode ser verdadeiramente significativo se nascer de uma escuta atenta aos interesses dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem: os estudantes. Nesse novo contexto, o ponto de partida de qualquer projeto pedagógico é o aluno e o currículo nunca pode pensado *a priori* das experiências compartilhadas no espaço-tempo de sala de aula. Ao pensarmos a educação como um rito de encantamento onde uma espécie de processo iniciático é ativado (Sodré, 2012, p. 166), ela deve envolver um “espaço de acolhimento para a realização de desejos, de trabalhos, de feitiços.” (Areda, 2008, p. 9). Por conseguinte, no nível macropolítico da escola, nenhuma decisão pedagógica pode ser pensada e aplicada sem a participação efetiva dos alunos na sua elaboração, execução e avaliação.

Como Exu *Enugbarijó*, ele é o portador da força mágico-sagrada denominada e, simultaneamente, um ente da multiplicidade e da singularidade, por que participa da criação de tudo que existe no mundo. Diz se que todo processo de individualização só pode ser realizado através de seu Exu particular. De forma análoga, o docente deve exercer a função de mediador (Latour, 2012) ao trabalhar para o desenvolvimento e a expansão de cada aluno na sua especificidade, sem atropelar sua forma de olhar e interagir com a realidade. O docente sempre deve estar em relação dinâmica com a alteridade discente para perceber a potencialidade de cada aluno e estar sempre aberto para agregar os acidentes do caminho, porque sua natureza deve ser a mesma de Exu, uma subjetividade em movimento.

As inversões da ordem, instaladoras do caos que Exu *Yangi* costuma a empregar no seu percorrer dinâmico, e que podemos vivenciar no cotidiano escolar, formam a terceira dimensão de sua simbologia como elemento transgressor e desordeiro. Esse duplo movimento de caos/ordem é constituinte de sua faceta *bará* ou *trickster*, onde se destaca a figura de Exu *Elegbara*, “aquele que tudo come, e tudo pode devolver”. Se, por um lado, esse aspecto subversivo serviu de bode expiatório para a degradação de sua imagem no sincretismo religioso ocorrido na diáspora africana, sua eficácia reparadora é uma paródia criativa nas estruturas estáticas e hegemônicas que governam o mundo:

“Não é por nada que Exu é muitas vezes associado a brincadeiras de mau gosto, a confusões, a trapaças e a inversões da ordem. E mesmo quando é concebido como uma encarnação do mal ou como o diabo (associação causada pelo sincretismo com formas religiosas cristãs), seu lugar é central na concepção que se tem do mundo – sem ele não haveria movimento – e na construção dos atos/rituais, já que antes de qualquer ritual deve se fazer oferendas a Exu – sem ele não há inícios.” (Areda, 2008, p.6)

Como bem argumenta Paulo Freire em “pedagogia da autonomia”, a condição de professor é indissociável da prática constante de pesquisa (1999, p. 32) que emprega dinâmica a relação dialógica fundada no diálogo. Os saberes necessários para uma prática educativa democrática passam pela formação holística e sempre atualizada do docente. Este deve estar preparado para contribuir e aprender com os alunos em um processo de

renovação contínua do conhecimento. Essa retribuição só poderá ser eficaz se o sujeito do processo de ensino for o aluno que sentirá estimulado com questionamentos e provocações surgidos nos debates de sala de aula. E não cabe ao professor dar respostas prontas, e sim gerar dúvidas e incertezas a fim de provocar a reflexão crítica.

Sua representação fálica ligada ao aspecto profano do corpo e da sexualidade se tornou o argumento principal para a moral judaico-cristã enquadrá-lo na figura do demônio. Ao se deparar com as estátuas de Exú nas portas das cidades que o cultuavam na África do Século XIX, missionários pensaram estar diante do deus grego da fertilidade Priapo, e desde então, Exu tem sua imagem estereotipada como devasso. Como a lógica maniqueísta do catolicismo acabou por se impregnar nas culturas surgidas na diáspora – alguns terreiros de Candomblé e integralmente na Umbanda - desafiar essa subjetividade perpassa pelos saberes do corpo com suas táticas de desvios e gingas (Rufino, 2016).

Na cosmovisão Nagô-Iorubá, Exu, na faceta *Eleguá*, é o guardião e protetor de todos os espaços (casas, ruas, praças, etc), isto é, aquele que representa a exterioridade. O professor não pode se apegar a dogmas ou pensamentos totalizantes e deve permanecer aberto para as diferentes visões de mundo. Assim, o cotidiano escolar se torna um lugar de integração da diversidade, marcado pela prática da inclusão social efetiva.

Refletirmos sobre a escola enquanto lugar de respeito à pluralidade de ideias e concepções pedagógicas também nos remete a dimensão de Exu *Olojá*. Essa faceta de Exu, como senhor do mercado *Ojá* denota que a função da escola “não é o enriquecimento produzido pela acumulação de capital” ou de conteúdo, como de praxe nos currículos, e sim um espaço acolhedor e “um local onde a circulação pode tomar ares de generosidade, solidariedade, partilha, na expectativa que a comunidade que se forma em torno de tais relações de troca se fortaleça” (Nascimento, 2016, p. 32)

3 I O COTIDIANO ESCOLAR E O CURRÍCULO NA PRÁTICA DOCENTE: “TENDO QUE QUEBRAR O TABU E OS COSTUMES FRÁGEIS DAS CRENÇAS LIMITANTES”

A escola é um espaço comunitário e plural no qual seu significado só pode ser entendido através das diversas interações diárias realizadas pelos responsáveis pelo seu funcionamento. Nesse fluxo diário de acontecimentos, professores, alunos, pais e funcionários transitam, dialogam e vivenciam diversas situações imprevistas que não podem ser enquadradas em um currículo previamente estabelecido por “especialistas” sem a experiência do “chão da escola”. Nesse sentido, refletir sobre o cotidiano de qualquer instituição pública de educação é tarefa fundamental para compreender os desafios cotidianos da prática docente.

Segundo Certeau (1998), o cotidiano é um “lugar praticado” onde diversas invenções anônimas são realizadas em uma dinâmica própria. Segundo Luce, a primeira inversão de perspectiva dos estudos sobre o cotidiano foi deslocar “a atenção do consumo

supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida na prática do desvio no uso destes produtos” (Giard, L., In: Certeau, M., 1998, p.17). Essa lógica de subversão criativa vista no consumo de produtos culturais é marcada por práticas da diferença que se inserem continuamente para driblar as interpretações reducionistas das múltiplas *maneiras de empregar* realizadas pelos homens ordinários.

As táticas de resistência dos mais fracos é a segunda determinação relevante da reinvenção do cotidiano. Certeau dedica sua obra as “*caças não autorizadas*” e a outras “*artes de fazer*” ordinárias em seus modos de comportamentos não conformistas ao intervir na realidade. Nas práticas comuns, os destituídos de poder fabricam diariamente processos de resignificação que instauram uma nova poética na qual a relação estética se une a pressupostos políticos no sentido de apontar meios alternativos de vida pautados na criatividade humana. Ver na improvisação uma potência é um compromisso ético assumido pelo pesquisador ao enfatizar as bricolagens múltiplas e dissimuladas dentro da visão de mundo hegemônica.

O terceiro ponto determinante da análise do cotidiano é referente ao rigor acadêmico visto na reflexão crítica de sua teoria. Seu discurso instala uma polifonia com interlocutores como Bourdier, Foucault e Wittengstein. Sua metodologia de análise recorre a campos do saber como sociologia, antropologia e história no intuito de fundamentar sua postura de defesa epistemológica dos heróis marginalizados do cotidiano, a saber, professores e alunos.

Para entender o movimento tático da “maioria silenciosa” no tabuleiro do jogo de tensões do cotidiano, é necessário compreender sua relação com o conceito de estratégia que “postula um lugar capaz de ser circunscrito como próprio, portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações como uma exterioridade distinta” (Certeau, 1998, p. 46). Em contrapartida, o movimento tático deve ser entendido como uma ação de resistência às estratégias de dominação vivenciada na alteridade:

“a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.” (Certeau, 1998, p. 46)

O estudo do cotidiano, portanto, deve ser concebido dentro de uma relação dinâmica de forças existentes entre as instâncias de exercício do poder que empregam *estratégias* para mantê-lo e ampliá-lo, e as instâncias invisíveis dentro do mesmo sistema dominante que empregam *táticas* para operar reapropriações do material físico e simbólico disponível. A relação docente-discente se vê assim tanto compelida por estratégias da gestão política e institucional com a finalidade de pré-determinar o conteúdo das ações pedagógicas “de cima para baixo”, quanto impelida por táticas de resistência, marcadas pela intervenção criativa e silenciosa dos vários atores presentes na vida escolar.

As atribuições de um profissional da educação no cotidiano de uma instituição pública são inúmeras, a tal ponto em que viver a realidade de uma escola básica é adentrar um universo de possibilidades que surgem nos diálogos intermináveis nos corredores e salas. Nessa dinâmica particular, os momentos de planejamento, ensino, aprendizagem, avaliação acontecem simultaneamente dentro prática docente. A própria estrutura dos espaços escolares é organizada em diversos setores distintos que condicionam a circulação dos diferentes atores envolvidos na sua significação: alunos, funcionários e professores. A resolução de um problema pedagógico exige a movimentação por vários espaços, em que os diálogos e as interações são constantes e imprevisíveis. Esses encontros imprimem as marcas que se constituem na identidade do grupo e da instituição.

Segundo Sodré (2012), a reinvenção da educação deve iniciar no nível da disposição física dos espaços-tempo de ensino-aprendizagem, já que maioria das escolas hoje no Brasil mantém o modelo carcerário-religioso do século XVIII, a saber: estudantes confinados dentro de uma sala em cadeiras enfileiradas e vigiados por um inspetor a reproduzir o discurso tal qual proferido pelo professor. A decolonização dos saberes deve, portanto, começar pela reinvenção do espaço escolar no entendimento de sua dimensão sagrada dentro do cosmovisão Nagô- Iorubá como um “espaço-tempo fundador (porque veicula uma força irredutível à identidade histórica dominante), aberto ao jogo de comunicação pluralista, voltada para as relações humanas no presente.” (Sodré, 2002, p.111)

Se o trabalho em sala de aula é proeminente, a temporalidade de cada ambiente dentro de um colégio é complexa. Essa heterogeneidade de *espaçotempos* sincrônicos faz do espaço educacional um lugar de formação docente intensa e contínua. Todos os usos e práticas desenvolvidos na interação dos profissionais e alunos dentro dessa pluralidade de eventos não podem ser contemplados dentro de um roteiro feito *a priori* da experiência concreta. Segundo Ferraço, essa essência fugaz dos acontecimentos não pode ser engessada a partir de categorias de análise pré-concebidas ao considerar que o cotidiano do profissional da educação deve ser pensado “como redes de *fazeressaberes* tecidas pelos sujeitos cotidianos” (Ferraço, 2007, p. 77). Desse modo, a relação distanciada entre sujeito e objeto se desfaz uma vez que os participantes do cotidiano escolar não podem ser separados na análise:

Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. (Ferraço, 2007, p. 78)

Os currículos interferem decisivamente nesse processo ao permanecerem distanciados das “artes de fazer” de professores e estudantes durante as aulas. Na ocupação dos espaços escolares, novas “maneiras de empregar” os currículos se disseminam

nas brechas da ordem centralizadora do “método escriturístico” que se define por uma estratégia de formalizar a realidade visando uma eficácia social (Certeau, 1999). A noção de currículo como “documento escriturístico” ou como “arma de transformação social” tem por princípio a padronização do conhecimento, e por fim, a demonização dos professores uma vez que “a (im)possibilidade dos professores de darem as mesmas aulas, seguirem manuais ou treinarem seus alunos para darem respostas padronizadas é percebida como in-capacidade ou des-preparo” (Sussekind, p. 1517, 2014).

Pinar considera que os currículos emergem de “conversas complicadas” e são percursos, ações e não um objeto, uma coisa onde se encerra uma verdade. (Sussekind, 2014). Nesse sentido, o currículo se desloca em uma rede de conversas e discursos que transcendem a sala de aula:

Assim para Pinar, currículo é conversa, é autobiográfico, é historicizado e complicado não podendo ser entendido como um documento escriturístico que possa ser *elaborado* e *aplicado* na busca de um entendimento unívoco, ou, homogêneo e verificável mediante avaliações padronizadas. (Sussekind, p. 1520, 2014)

A segunda decolonização é constituir um currículo que não seja baseada no pensamento abissal colonialista. Segundo Santos, a ecologia de saberes “é uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interacções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (Santos, 2010, p.55). Esta visão pós-abissal tem por fundamento negar qualquer ideia binária do mundo em direção a uma totalidade epistemológica.

Assim, imprensado entre a essência dialógica e democrática de sua prática e a natureza homogeneizante dos currículos, o docente desenvolve outras “maneiras de fazer” no cotidiano para evitar uma *educação produto*, baseada na ilusão de uma relação ensino-aprendizagem com resultados uniformes. Mesmo que a lógica reprodutivista seja predominante na educação brasileira, novas relações pedagógicas acontecem continuamente nas redes de resistência formadas mesmo dentro de instituições “tradicionalis” de ensino, como o Colégio Pedro II.

Esse eterno conflito entre conteúdo de ensino e relação pedagógica é uma das razões para a perda de credibilidade do saber escolar. Este atualmente vem sendo substituído por conhecimentos adquiridos em outros lugares e mais rentáveis. Como a relação dos sujeitos com realidade hoje é mediada incessantemente pelas tecnologias da comunicação, e como esse novo espaço é regulado pelos conglomerados transnacionais, a função histórica da escola em socializar o indivíduo para a formação ética e política, deve agora se ocupar na crítica à lógica consumista vigente que transforma seres humanos em reprodutores de conteúdo. No sentido de garantir o direito a uma formação integral e humanizada, o acesso a conteúdos diversos e plurais é o movimento primordial para reverter o pensamento de

pretensões universalistas e colonialistas.

Contudo, a tendência reproduтивista é hegemônica no ensino de música no Brasil. Este campo está estruturalmente submetido ao modelo educacional baseado na música de concerto europeia e seu suporte material: a escrita musical. Embora a legislação brasileira já tenha sancionado há mais de dez anos a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” de forma transversal nos currículos³, sua abordagem é superficial uma vez que releva “tais saberes a um profundo esvaziamento estético e simbólico” (Lucas et alii, p.10).

Concordamos Lucas (2016) que para promovermos uma transformação estrutural desse paradigma colonialista na educação musical, faz-se necessária uma aproximação com as investigações etnomusicológicas sobre práticas musicais não hegemônicas ligadas às práticas musicais de afrodescendentes e indígenas, mas também acreditamos em sua ampliação às manifestações midiáticas da indústria cultural como *funk*, *hip hop* e *pop*, uma vez que estas culturas são as preferidas dos jovens atualmente. Se de fato a prática docente deve ampliar o repertório cultural dos estudantes, o currículo de música não pode estar distanciado da realidade cultural dos mesmos, uma vez que o significado de música é construído coletivamente.

4 I EXU NA REINVENÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL: “ENTRE A BOCA DE QUEM ASSOPRA E O NARIZ DE QUEM RECEBE”

Nesta parte do artigo, pretende-se explicitar nossa forma de atuação enquanto professor de Educação Musical do Colégio Pedro II, instituição da esfera federal situada no Rio de Janeiro. Nossa metodologia de ensino-aprendizagem será esboçada segundo o percurso conceitual presente na obra *Estética da ginga* (Jacques, 2000). Nela, a autora propõe uma nova proposta de análise da arquitetura das favelas baseada nos princípios de fragmento, labirinto e rizoma, originados em uma conversação interdisciplinar entre a arquitetura e a estética visual do artista plástico Hélio Oiticica. que havia reinventado sua visão de mundo no contato com a Escola de Samba da Mangueira nos anos sessenta.

Em julho de 2018, através da leitura do livro durante o curso de Mitologia Nagô-Yorubá⁴, pudemos perceber uma analogia entre a metodologia de análise da autora e a divindade Exu em suas facetas distintas. A acepção trapaceira e desordeira do caráter Exu *trickster* corresponde à fase inicial do trabalho fragmentário no qual o docente abre um diálogo franco com os estudantes no sentido de examinar seus interesses, desejos e carências em um ambiente caótico. Somente a partir dessa discussão coletiva surgem os temas de estudo/pesquisa e repertórios musicais. Tanto o conteúdo quanto a maneira de executá-lo são propostos e organizados pelos participantes COM a colaboração do

³ Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003.

⁴ É necessário ressaltar que a ideia deste artigo foi concebida nas aulas do Curso de Mitologia Nagô-Yorubá ministrado pelo Prof. Arthur Baptista no Campus Centro no 1º semestre de 2018.

professor mediador.

É preciso salientar que essa *arte de fazer* é uma tática dentro do currículo do 2º segundo segmento do ensino fundamental do Colégio Pedro II, uma vez que seu conteúdo é prescritivo, voltado para múltiplas obrigatoriedades, tendo por centralidade a história da música erudita, o uso da partitura e da teoria musical⁵. O encaixe foi fruto de uma luta política no Departamento de Música para que o professor tivesse uma pequena flexibilidade dentro dos cinco pontos de trabalhos práticos previstos na avaliação; os outros cinco pontos restantes são cobrados em prova escrita, fruto da tradição educacional brasileira baseada na “pedagogia do exame”, onde “todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente aberta) de entrada para a universidade” (Luckesi, 2002, p. 17).

Entretanto, no que concerne a educação musical, os estudantes têm preferência por atividades práticas de manipulação efetiva dos materiais sonoros, seja compondo novas músicas ou interpretando um repertório escolhido por eles. Os elementos da teoria musical e a contextualização histórica se tornam secundários nesse processo se não despertarem a curiosidade dos estudantes ao longo dos encontros. A função docente nesse início caótico é provocar a discussão e estimular a capacidade de experimentação para ampliar o repertório de possibilidades sonoras do grupo, no espírito de Exu, o senhor dos caminhos.

De fato, toda a estrutura de trabalho nos primeiros encontros é provisória, não há um projeto preliminar que delimita o conteúdo e os materiais disponíveis para sua execução. À medida que o relacionamento vai se intensificando, e vínculos afetivos e profissionais vão se formando, diversas outras ideias podem surgir e substituir as antigas, mudando completamente o curso da relação pedagógica. Na verdade, a indeterminação e a transformação contínua são condições processuais inexoráveis de uma relação pedagógica democrática, pautada na empatia e acolhimento da diferença e da diversidade cultural.

Ao avaliar as construções na favela, Jacques afirma a importância do cotidiano no caráter fragmentário da estrutura dos barracos, sempre em “contínuo estado de incompletude” (Jacques, 2000, p. 24). Segundo ela, esse movimento imprevisto tem origem na prática construtiva da bricolagem na qual o acaso é fundamental:

“A incessante reconstrução com fragmentos de materiais já utilizados, detentores de uma história construtiva própria, constitui a temporalidade dessa outra maneira de construir. Sua “poesia” reside justamente na dimensão aleatória do resultado, sempre inesperado e intermediário. São os acidentes do percurso que constituem a forma da construção [...]” (Jacques, 2000, p. 25)

Aqui a norma é o acidente. O que para muitos significaria o fracasso escolar se torna princípio “dinâmico da existência” porque impulsiona uma ontologia da improvisação no grupo. Aqui, inicia-se a fase do labirinto que tem sua significação associada à sua expressão

⁵ No primeiro ano do ensino médio, a planilha de conteúdos perde esse caráter histórico e restritivo, conferindo mais liberdade de atuação do professor em sala de aula.

alegórica na mitologia grega como “um rito de passagem, ao caminho iniciático”; em muitas civilizações, o labirinto é símbolo das difíceis provações pelas quais se deve passar para penetrar num novo mundo ou num novo estado de espírito” (Jaques, 2000, p. 73).

Segundo Jacques, o imaginário labiríntico da favela constitui-se no espaço irregular existente entre o conjunto de barracos. Nesses becos e ruelas, o movimento corporal de quem sobe e desce a favela é determinado pelo “ritmo das quebradas”. A potência desse traçado, na visão da autora tem relação mimética com a experiência física de dançar o samba, vivência transformadora na trajetória artística de Hélio Oiticica. Ao se tornar passista da Escola de Samba da Mangueira, Oiticica se reinventou como artista visual⁶ ao resignificar a relação estética artista-espectador na qual o público se tornava parte integrante de seus trabalhos. Estes últimos se tornaram propostas abertas em que novas situações criativas sejam descobertas a cada intervenção.

De modo análogo, no nível do labirinto, o professor de música coparticipa de um processo presencial de trabalho em que os verdadeiros protagonistas são os alunos. Nesse ambiente de imersão sonora, os últimos são responsáveis pela concepção e direção das atividades desenvolvidas. O processo de aprendizagem só será efetivo quando os verdadeiros sujeitos do conhecimento puderem elaborar, executar e avaliar as atividades de composição e prática musical. A função docente deve se pautar no desenvolvimento da autonomia de todos os participantes, no intuito de promover o entendimento de que a integração das idiossincrasias é uma responsabilidade social da escola.

Oiticica manifestou o desejo pela “livre expressão” e “desintelectualização” através do emprego estético da dança em suas produções. Segundo ele, a experiência de dançar o samba constitui-se “o ato expressivo direto, da imanência desse ato” (In Jacques, 2000, p. 72):

“A improvisação reina aqui no lugar da coreografia organizada; em verdade, quanto mais livre a improvisação melhor; há como que uma imersão no ritmo, uma identificação vital completa no gesto, do ato com o ritmo, uma fluência onde o intelecto permanece como que obscurecido por uma força mítica interna individual e coletiva” (Jacques, 2000, p. 73).

O ensino de música só pode ser transformador se houver uma verdadeira apropriação do material sonoro pelo corpo, antes de qualquer reflexão teórica. Como o labirinto só pode ser compreendido através de sua exploração espacial, a música deve ser uma manifestação sensorial em que o movimento corporal seja sua manifestação primeira. É verdade que a expressão corporal está presente nos currículos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, entretanto sua aplicação efetiva nos anos finais é insuficiente, e deve ser cada vez mais estimulada pelo seu caráter visceral de encantamento sonoro.

No nível subsequente, Jacques (2000) se apropria do conceito de *Rizoma* desenvolvido por Deleuze e Guattari para representar o processo de territorialização

⁶ Essa fase comprehende as obras “Penetráveis”, “Projetos”, “Parangolés” e “Tropicália”.

aleatória ocorrido no surgimento das favelas cariocas. Em sua diferenciação com os modelos projetados dentro do espaço urbano, o crescimento desordenado da favela e sua consequente expansão ilimitada é resultado da marginalização de um modelo de ocupação orgânica do espaço. Nessa lógica, a autora reconhece o fator rizomático uma vez que “o que importa é mais o processo que a imagem formal, é o próprio movimento, o germinar, o crescimento, o ímpeto” (Jacques, 2000, p. 108).

O conceito de rizoma transportado por Deleuze e Guattari da biologia se opõe a ideia de unidade com a finalidade de romper com as relações de ordem e a hierarquia. Como estas últimas são baseadas em um modelo arborescente com centro estático e fixo, o modelo rizomático nega por princípio a centralidade de um sistema porque sua manifestação se dá em rede. Esta é formada por conexões heterogêneas em um processo contínuo de associações e dissociações. Por ser um modelo aberto, sua natureza múltipla prevê “rupturas assignificantes” já que toda mudança de curso é natural. De fato, o rizoma é processo e acidente.

A prática pedagógica de um professor de música é rizomática em virtude das relações em rede que se formam dentro do cotidiano escolar. A primeira relação deve ser estabelecida com os conteúdos de outras disciplinas com o objetivo de constituir alianças temáticas para que o conhecimento seja compreendido de forma conectada e transdisciplinar. Como a música é uma estrutura comunicativa aberta, passível de diversas funções e significados, sua aplicação deve desconstruir a segmentação tradicional em campos do saber distintos.

De forma semelhante, a relação de ensino-aprendizagem em música deve ser vista como um processo ou rizoma na medida em que sua finalidade não deve ter por prerrogativa um resultado formal e previsível. Pelo contrário, a diversidade de sujeitos participantes do processo nos informa que a apreensão do conhecimento se dá de forma completamente heterogênea. Por conseguinte, a avaliação deve respeitar o processo de individuação de cada estudante. Como o interesse por música muitas vezes é despertado no contexto familiar, não seria justo padronizar os mecanismos de avaliação de todos os alunos, e incentivar a vivência sonora que reforce a autonomia com responsabilidade social, marca da prática musical.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A figura complexa de Exu é um princípio transformador da realidade escolar brasileira em virtude de fomentar uma atitude pedagógica inovadora voltada para a comunicação dialógica. O cotidiano escolar deve ser compreendido em uma rede de acontecimentos nas quais as “artes de fazer” dos heróis anônimos - professores e alunos - desconstroem os modelos prescritivos e homogeneizantes dos currículos. A educação musical deve assumir sua parcela de culpa na invisibilidade das práticas culturais afro-brasileiras e indígenas, bem como das manifestações midiáticas originadas na cultura negra (funk, hip hop, etc)

que fazem parte do cotidiano dos estudantes. As aulas de música devem priorizar a manipulação efetiva do som através de atividades de composição e prática nascidas do debate COM os alunos.

Neste terreno de afetos e lutas que é a educação musical, o professor não é uma figura ideológica neutra, mas um participante político ativo em constante negociação e troca COM os estudantes. E como o processo de educação musical baseado na intervenção transformadora pretende instituir uma relação de potência significativa com a cultura de todos os usuários-praticantes, sua inspiração tem origem nas pesquisas da etnomusicologia, sobretudo nos estudos recentes cuja potência reside na sua aplicação enquanto método de rizomático em rede e não uma disciplina isolada do conhecimento.

REFERÊNCIAS

Areda, Felipe. **Exu e a reescrita do mundo**. Revista África e Africanidades. Brasília, DF, ano 1, n. 1, maio de 2008. Disponível em: http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/Exu_a_reescrita_mundo.pdf Acesso em: 15 jul. 2018.

Blacking, John. **How Musical is Man?** London: Ed. University of Washington Press, 1973.

Certeau, Michel de. **A Invenção do Cotidiano Vol. 1**: artes de fazer. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998. Certeau, Michel de. **La Cultura em Plural**. Buenos Aires: Ed. Nueva Vision, 1999.

Deleuze, Gilles. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: ed. 34, 1995.

Ferraço, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Revista Educação Social. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

Jacques, Paola Berenstein. **Estética da Ginga**: A arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Latour, Bruno. **Reagregando o social**. Bauru, SP: EDUSC/ Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

Lucas, Glaura; Queiroz, Luís Ricardo Silva; Prass, Fernanda; Ribeiro, Fábio Henrique; Aredes, Rubens de Oliveira. **Culturas musicais afro-brasileiras**: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em música. In: LÜHNING, A; TUGNY, R. (Org.). Etnomusicologia no Brazil. Salvador: EDUFBA , 2016. p. 237-276.

Luckesi, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14^a edição. São Paulo: Cortez, 2002.

Macedo, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-curriculum. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>> Acesso em: 30 jul. 2018.

Nascimento, Wanderson Flor do. **Olojá: Entre encontros** - Exu, o senhor do mercado. Revista Das Questões. Brasília, n.4. Ago/Set 2016.

Prandi, Reginaldo. **Exu, de mensageiro a diabo**: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. Revista USP. São Paulo, n. 50, p. 46-63, 2001. Prandi, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Ribas, José. **A degradação da imagem de Esú**. Toth – Escriba dos Deuses. Brasília: 1997. Disponível em:< <http://blog.ori.net.br/?p=687>> Acesso em: 15 de jul. 2018.

Rufino, Luís. **Performances afro-diaspóricas e decolonialidade**: o saber corporal a partir de exu e suas encruzilhadas. Revista Antropolítica. Niterói, p. 50-80, 1º sem. 2016.

Santos, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESSES, Maria Paula (Org.). Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

Santos, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a Morte**: pàdè, àsèsè e o culto Égun na Bahia. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

Sodré, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012. Sodré, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro brasileira. Rio de Janeiro: Imago ed; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

Sussekind, Maria Luiza. **As (im)possibilidades de uma base comum nacional**. Revista e-curriculum. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>> Acesso em: 30 jul. 2018.

CAPÍTULO 7

MODELO DE EDUCACIÓN DIALÓGICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

Data de aceite: 28/04/2021

Ana María Villón Tomalá

Investigador externo
Azogues- Cañar

Boris Daniel Farez Paguay

Investigador externo
Cuenca - Azuay

Kleber Andrés Valverde Muñoz

Investigador externo
Azogues- Cañar

RESUMEN: El presente proyecto de investigación pretende fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Matemática desde la implementación del modelo de educación dialógica. Las problemáticas detectadas en el Noveno año de Educación General Básica en el periodo lectivo 2018 - 2019 trascienden las dificultades relacionadas a los espacios de interacción. Determinando así la necesidad de fortalecer procesos educativos de esta asignatura desde un enfoque dialógico. Para ello, en el proceso investigativo se desarrollaron actuaciones educativas como talleres, foros y debates que promueven el diálogo de saberes y la participación activa de los diversos miembros de la comunidad educativa (MCE) en el área de estudio. Las acciones desarrolladas se basan en los postulados de (FREIRE, 1970), (HABERMAS, 1987), (WELLS, 2001) y (AUBERT, FLECHA, GARCÍA, FLECHA y RACIONERO, 2008). El modelo de educación dialógica está

basado en los principios que incentivan el diálogo y la comunicación para el aprendizaje. El enfoque metodológico que orienta esta investigación es mixto, dada la naturaleza del objeto de estudio (el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática) y los métodos e instrumentos. Los resultados hallados surgen del análisis de las actuaciones educativas y los instrumentos aplicados. Estos consideraron los informes de los diferentes miembros de la comunidad educativa que participaron en el proceso investigativo. Dando como resultado que, la interacción entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y los miembros de la comunidad educativa produce efectos positivos en el acto de enseñar y aprender Matemáticas.

PALABRAS CLAVES: Matemática, aprendizaje dialógico, proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT: This research project aims to strengthen the teaching-learning process in the area of Mathematics from the implementation of the dialogic education model. The problems detected in the ninth year of Basic General Education in the 2018 - 2019 school period transcend the difficulties related to spaces for interaction. Thus determining the need to strengthen educational processes of this subject with a dialogic approach. For this, in the investigative process, educational actions such as workshops, forums and debates were developed that promote the dialogue of knowledge and the active participation of the various members of the educational community (MCE) in the study area. The actions developed are based on the postulates of (FREIRE, 1970),

(HABERMAS, 1987), (WELLS, 2001) and (AUBERT, FLECHA, GARCÍA, FLECHA y RACIONERO, 2008). The dialogic education model is based on the principles that encourage dialogue and communication for learning. The methodological approach that guides this research is mixed, given the nature of the object of study (the teaching-learning process of Mathematics) and the methods and instruments. The results found arise from the analysis of the educational actions and the applied instruments. These considered the reports of the different members of the educational community who participated in the investigative process. As a result, the interaction between the actors of the teaching-learning process and the members of the educational community produces positive effects in the act of teaching and learning Mathematics.

KEYWORDS: Mathematics, dialogic learning, teaching-learning process.

1 I INTRODUCCIÓN

El modelo de educación dialógica se fundamenta en los principios educativos y normativos de la política educativa ecuatoriana, y en los principios pedagógicos y curriculares del Ajuste Curricular. Con base en estos postulados, se desarrolla una concepción teórico-metodológica que articula, de forma sistemática un conjunto de componentes, tales como: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

Un modelo educativo bajo las orientaciones y lineamientos del aprendizaje dialógico, garantiza una educación en el que la igualdad y la diferencia son valores que enriquecen el proceso de enseñanza - aprendizaje. Así también, se busca el éxito para todos los miembros de la comunidad educativa, desde un diálogo igualitario que reconozca la inteligencia cultural de cada uno. Todo ello, mediante la ejecución de los principios de solidaridad y transformación, para llegar a una educación de calidad.

De igual manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje al encaminarse en un modelo de educación dialógica debe enfrentarse a la enseñanza tradicional de la sociedad industrial. Debido a que, dicha enseñanza tradicional solo concibe al docente y estudiante como actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. A la vez, centra su metodología de enseñanza en el docente, presentándolo como un mero transmisor de información. En cambio, en el aprendizaje dialógico de la sociedad de la información, el docente, estudiante, familia y voluntariado (agentes externos) son entes que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La concepción del aprendizaje es comunicativa, y enfatiza las interacciones que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A diferencia del aprendizaje significativo, en el aprendizaje dialógico se adquiere conocimiento por medio de las interacciones entre docentes, familiares, amigos y comunidad, generando así un diálogo igualitario. Por ello, un factor fundamental en este enfoque, es reconocer que todos los miembros de la comunidad educativa son claves en el proceso de aprendizaje. Un aspecto a considerar es el enfoque dialógico de las orientaciones disciplinarias, dado que ellas parten de la: interdisciplinariedad, psicológica y sociológica.

La propuesta impacta en diferentes componentes de la gestión escolar, y la gestión administrativa. Mediante la tarea de gestión escolar y desempeño profesional directivo se contribuye a mantener una comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, en el componente de convivencia, este el modelo de intervención ayuda a fortalecer la convivencia entre la comunidad educativa, considerando los compromisos y acuerdos entre la familia y escuela.

2 I DISEÑO DEL MODELO DE EDUCACIÓN DIALÓGICA

Para la implementación de este modelo se determinaron los roles de coordinación entre el docente de matemática, tutor profesional del Noveno año, las autoridades del establecimiento educativo, padres de familia y agentes externos. El diseño corresponde a un sistema de fases, acciones e insumos, que se conjugaron con todos los miembros de la comunidad educativa. La propuesta se llevó cabo, por acuerdos y compromisos de los miembros, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática.

Para el diseño, implantación y evaluación del modelo de educación dialógica se consideró las fases que establece Valle (2009), que son: fines (objetivos), principios (fundamentación pedagógica), caracterización del objeto de estudio (proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática), implementación (actividades) y evaluación (valoración por los miembros de la comunidad educativa). Con el fin de fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Noveno año, paralelo A. y contribuir en las interacciones de los miembros de la comunidad educativa.

3 I EL MODELO DE EDUCACIÓN DIALÓGICA (MED) Y SUS PRINCIPIOS

El Modelo de Educación Dialógica se sustenta en la interacción entre los miembros de la comunidad de aprendizaje. Un modelo educativo dialógico se caracteriza por la implicación de todos los miembros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación de “estudiantes, docentes, padres/madres de familia, y directivos posibilita relaciones personales igualitarias, democráticas y con mayor mestizaje cultural” (ELBOJ; OLIVER, 2003, p.94).

De allí que, el modelo dialógico involucra a toda la comunidad mediante un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos, para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (FLECHA; GARCÍA, 2007). El modelo de educación dialógica se enfoca en responder a las necesidades, pues la escuela no puede actuar sola (FLECHA, 2006). La mejor forma de conseguir que los objetivos se compartan es a través de la participación, no sólo de todo el profesorado en un mismo proyecto, sino también de las familias, del alumnado, de las asociaciones culturales, del personal no

docente y del voluntariado. Esta participación afecta a las decisiones referidas al centro, a los aprendizajes o a la planificación; a la colaboración en el aula o en el centro previa formación.

Desde la concepción del modelo de educación dialógica, una institución educativa que anhela aportar a la sociedad estudiantes con habilidades y pensamiento creativo, no sólo enfocarse en el profesorado, pues la participación activa de los integrantes de la comunidad educativa es la clave en el proceso educativo (GÓMEZ, 2008). Por ello, el modelo de educación dialógico plantea la importancia de organismos de gestión de trabajo, tales como: comisiones mixtas, constituidas por el profesorado y las familias, direccionando sus participaciones en tareas concretas.

En coherencia con lo antes mencionado, el modelo de educación dialógica busca la creación de un clima de altas expectativas, referidas a todo el estudiantado, al profesorado, a las familias y a la comunidad en general. Desde esta lógica, todos y todas son competentes en el desarrollo de potencialidades, pero para ello, es necesario descubrirlas y revertirlas en la comunidad.

Es así como el Modelo de educación dialógica enriquece los aprendizajes, basándose en las habilidades comunicativas que caracterizan a las personas. Pues, el modelo no sólo se centra en las dificultades, sino también en las expectativas, estableciendo objetivos altos y estructurando los medios para alcanzarlos a partir del diálogo y la comunicación.

La concepción comunicativa del modelo de educación dialógica expresa que, el aprendizaje se cimenta en las interacciones interpersonales. En el estudiantado, la construcción de conocimientos es el resultado del diálogo igualitario entre educandos, docentes, familiares, y otras personas cercanas. En este sentido, el aprendizaje dialógico es el principio que regula las interacciones que se producen entre todos.

Desde el diálogo intersubjetivo, se busca el desarrollo de acciones comunicativas democráticas y horizontales, pues las personas tienen las mismas oportunidades que le facultan actuar e intervenir, como mediador de acciones comunes y de superación de desigualdades. Los significados que se construyen desde el aprendizaje dialógico son cimentados a partir de la comunicación entre todas las personas participantes. El principal objetivo es comprender y planificar acciones comunes que favorezcan los procesos educativos.

El modelo de educación dialógica plantea que la construcción del aprendizaje se dé por las interacciones que se presentan el aula de clase. Es decir, por un diálogo igualitario que respete la inteligencia cultural de todos los miembros, y que la diferencia sea un valor enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática. Por ello, se detallan a continuación los siete principios que orientan este modelo de Educación Dialógica.

Principios	Consideraciones
Diálogo Igualitario	Hace referencia a las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder.
Inteligencia Cultura	Se asocia a la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales.
Transformación	Possibilita los cambios en las propias personas y su contexto, la educación ha de basarse en el cambio, superando así tanto las teorías reproducciónistas que abogan por la adaptación al contexto.
Dimensión Instrumental	El aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática.
Creación de Sentido	Significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas.
Solidaridad	Se basa en las prácticas educativas democráticas que tienen como objetivo la superación del fracaso escolar y la exclusión social que comporta.
Igualdad de Diferencias	Valora la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como positiva, pero siempre junto con el valor de la igualdad.

Tabla 1. Principios del aprendizaje dialógico y sus consideraciones

Fuente: El aprendizaje dialógico de Aubert; García; Racionero (2009)

4 I CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El objeto de esta investigación es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, entonces, este engloba componentes personales y no personales. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo primordial favorecer a la formación holística del estudiante, por lo tanto, es la vía principal para brindar una formación de habilidades, competencias y actitudes (GARCÍA, 2002). En esta misma línea, el proceso de enseñanza-aprendizaje permite desarrollar en los estudiantes competencias que sean aplicadas en sus actividades diarias, por lo cual, los pasos deben ser sistemáticamente ordenados. En este proceso, se propicia una interacción entre el docente y los estudiantes, por lo que se trata de una actuación esencialmente comunicativa (MENESES, 2007). A la vez, inciden diversos componentes que se interrelacionan: los componentes personales y los componentes no personales.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza en torno a un núcleo que tiene dos elementos totalmente interrelacionados: el docente (profesor, formador), el discente (estudiante). Para Zepeda (2007, p.85) “La acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones en clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad”. La autora destaca que los factores que intervienen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes son innumerables. Sin embargo, el factor principal es el ambiente emocional en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, la

autora establece que la relación docente-estudiantado es clave en los procesos educativos.

Los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje definen y orientan las actuaciones educativas de un área de estudio. De tal forma, es preciso definir los objetivos, organizar los contenidos, seleccionar los métodos, emplear medios y aplicar una evaluación. A continuación, se detalla la relevancia de los componentes no personales:

Los objetivos “constituyen aquel aspecto del proceso que mejor refleja el carácter social del mismo y orienta la aspiración de la sociedad. Establece en un lenguaje pedagógico la imagen que se pretende formar, de acuerdo con el encargo social” (RODRÍGUEZ; PANDO, 2011, p.3). Así, las destrezas con criterio de desempeño que se derivan de los objetivos juegan un papel intermedio entre la sociedad y la escuela. Porque ocupa un papel rector y determina los contenidos que deben ser objeto de asimilación, así como los otros componentes del proceso.

Los contenidos matemáticos representan aquellas temáticas que se desprenden de los objetivos o destrezas con criterio de desempeño. Estas temáticas forman parte de la cultura que es intencionalmente seleccionada para que sea asimilada por los estudiantes en el contexto de la institución escolar.

Los métodos son los componentes que expresan la dinámica interna en el proceso de enseñanza-aprendizaje (LLANTADA, 1998). La selección del método de enseñanza, es decir, ¿cómo enseñar? y ¿cómo aprender?, resulta la mayoría de veces en elementos más complejos y difíciles de organizar y planificar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemática.

Mientras que, los medios permiten la facilitación del proceso a través de objetos reales, sus representaciones e instrumentos, que sirven de apoyo material para la apropiación del contenido (AREA, 2002). Estos complementan al método para la consecución de los objetivos y la solución de problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de Matemática.

Finalmente, la evaluación es el componente encargado de regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel trascendental en la evaluación debe contribuir a un diagnóstico dinámico, continuo e integral del estudiante. Además, es necesario establecer la calidad de los nuevos aprendizajes. Es decir, su solidez, duración y sus posibilidades de ser aplicado o transferido a situaciones nuevas. Desde, los componentes personales el proceso de aprendizaje se construye en base a un diálogo de saberes. En el que participen todos los miembros de la comunidad educativa. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, las interacciones entre los actores, se caracterizan por ser igualitarias, transformadoras y valoradoras. En lo que se refiere a los componentes no personales, desde el modelo de educación dialógica se desarrolla un sentido de pertenencia por medio del contenido matemático. La evaluación, es un proceso que incide en la práctica docente, que es retroalimentada por los miembros de la comunidad educativa, lo que potencia la inteligencia cultural.

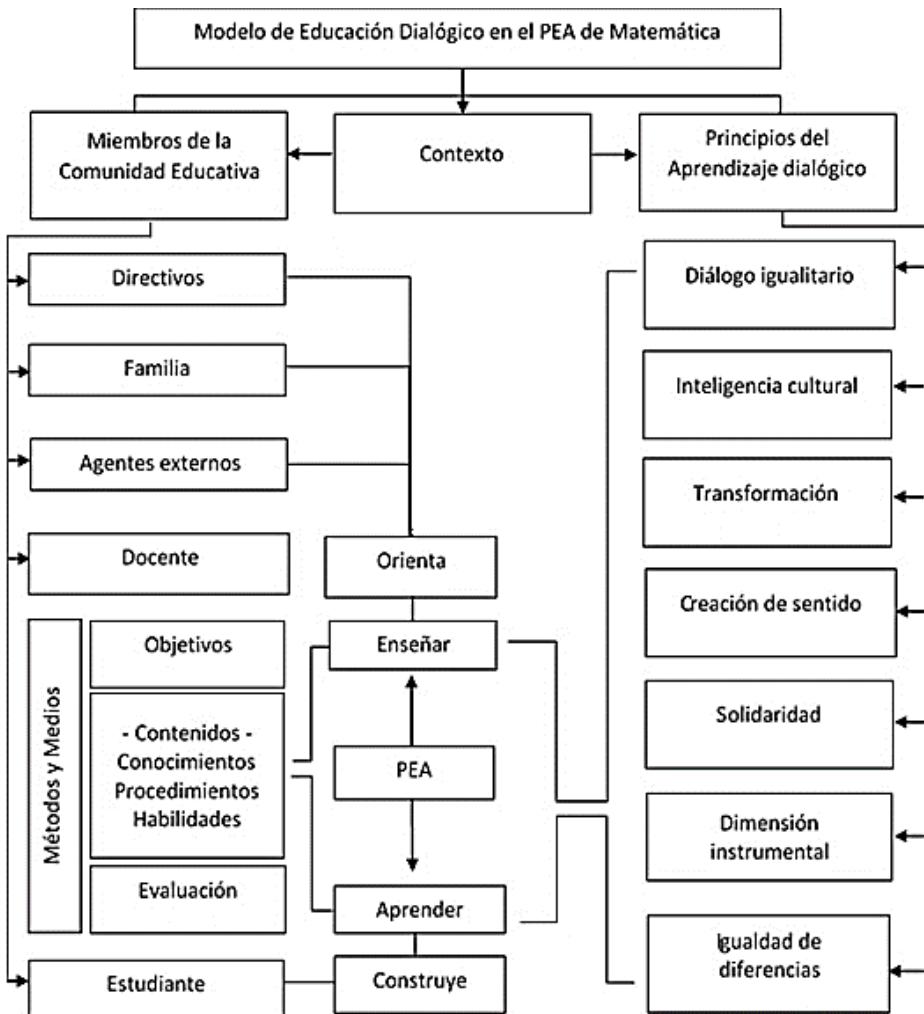


Figura 1. MED para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Matemática.

Fuente: propia, 2018.

5 I FORMAS DE IMPLEMENTACIÓN

5.1 Fase inicial

En esta fase se desarrolla una discusión acerca de la implementación de un modelo educativo que permita la interacción entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática. Los argumentos responden a la situación problemática de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios. Con el diseño ya elaborado, se procedió a la socialización del modelo de intervención con los miembros de la comunidad educativa. Dicho proceso se lo realizó en una mesa de trabajo, en la cual, el dialogo igualitario y

la inteligencia cultural fueron técnicas para retroalimentar la propuesta de intervención. A partir, del diseño de la propuesta de intervención se formaron las siguientes comisiones de trabajo:

La comisión administrativa, que fue integrada por la rectora de la institución, el presidente central de los padres de familia y el equipo de investigación. Quienes eran los representantes legales en la consolidación de la alianza estratégica de trabajo, entre la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios y el Proyecto Protégeme. Dicho proyecto promovió el desarrollo de la comunicación efectiva y activa de las situaciones problemáticas que producían estragos psicológicos y de aprendizaje. Entre ellas: acoso escolar, drogadicción y acoso sexual. A su vez, el equipo de investigación como gestor y coordinador desarrolló y organizó actividades que involucraron a los agentes externos y los miembros de la comunidad educativa.

La comisión pedagógica, estuvo conformada por la vicerrectora, personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y representante del Proyecto Protégeme. Ellos eran los responsables del planteamiento de las temáticas a trabajar en los talleres vivenciales, tanto para padres de familia y estudiantes. Además, este equipo de trabajo en sesiones llegó a establecer un objetivo general, por medio de la igualdad de diferencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática.

Mientras que, la comisión de comunicación estuvo dirigida por la planta docente de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios. Quienes tuvieron la tarea de estimular a los padres de familia de la institución a participar en los eventos organizados.

5.2 Fase de crecimiento

En esta fase se realizaron talleres prácticos con los padres de familia. Dichos talleres estaban dirigidos por el Proyecto Protégeme en coordinación con el equipo de investigación. El propósito era reflexionar sobre la influencia de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El primer taller se llevó a cabo con los representantes del Noveno año de Educación General Básica. El segundo taller contó con los representantes de la institución educativa del subnivel de Educación General Básica. El tercer taller reunió a los representantes del subnivel de Educación Básica Superior.

Paralelamente, se desarrollaron talleres y foros para estudiantes de Noveno año de Educación General Básica, se decidió iniciar con estos niveles por recomendación del personal del DECE y docentes de las asignaturas. Pues los educandos presentaban problemas en la interacción docente-estudiantes. A la vez, otros problemas detectados como: bullying, bajo rendimiento académico.

Además, se trabajó con los estudiantes de Noveno año, la planificación de unidad didáctica de Álgebra y funciones bajo el enfoque metodológico del aprendizaje dialógico. Como resultado de este bloque se obtuvo la realización de una Feria Matemática, en la cual, intervinieron los padres de familia. De modo que, se ejecutaron talleres con padres de

familia y estudiantes para organizar las actividades para la feria y se trabajó por comisiones. A continuación, se detalla uno de los talleres vivenciales de padres de familia y taller/foro que se realizó con los estudiantes:

Taller vivencial: se llevó a cabo con padres de familia de Noveno año, paralelo A, con el objetivo fue contribuir a un dialogo igualitario entre padres e hijos. El taller tuvo la duración de una hora y media, y fue dirigido por la representante del Proyecto Protégeme, con la participaron de 15 representantes. Las actividades consistían en dramatizaciones que representen un intercambio de roles entre padres y estudiantes, y se explicaron los principios dialógicos con situaciones de la vida cotidiana. El factor clave de este taller fue el diálogo y el respeto a la diversidad y la diferencia de los argumentos de cada participante.

Talleres/foros: La actividad estuvo dirigida por el Proyecto Protégeme, el objetivo fue contribuir a la interacción estudiante-docente, mediante un diálogo igualitario y la igualdad de diferencias. La sesión de trabajo estuvo conformada por 40 estudiantes de Noveno año de Educación General Básica. Las actividades consistían en dramatizaciones acerca de una comunicación assertiva frente a una agresiva. Despúes, los estudiantes escucharon una historia de vida de un voluntario extranjero que sufrió bullying en su adolescencia.

5.3 Fase de creación

Con los resultados del diagnóstico y la triangulación de información recolectada, se caracterizó a la población de estudio. Se realizó una red de alianza estratégica entre la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios y el Proyecto Protégeme. Cabe recalcar, que esta alianza responde a una necesidad que los miembros de la comunidad educativa expresaban. Esto se formalizó mediante la firma de un acta entre directivos, representante de los docentes, personal del DECE y presidente de padres de familia. Estos agentes, se comprometieron y acordaron cumplir con las responsabilidades asignadas para una ejecución eficaz de las actividades planteadas.

5.4 Formas de evaluación

El Modelo de Educación Dialógica completó su fase de creación. Y desde el inicio el proyecto ejecutó algunos talleres/foros con los estudiantes y padres de familia, como parte del pilotaje de la alianza estratégica entre la escuela y el Proyecto Protégeme. La evaluación fue realizada por los directivos de la unidad educativa, con los esquemas establecidos por el Ministerio de Educación y estos resultados servirán a futuro para la realización del Plan Educativo Institucional.

El equipo de investigación diseñó una ficha de autoevaluación y coevaluación para los Miembros de la Comunidad Educativa. Mismas que se puso a disposición de la escuela para dar un seguimiento del proyecto de intervención.

5.5 Descripción de la implementación del proyecto

El proyecto de intervención educativa tuvo diversos encuentros con los miembros

de la comunidad. En estos se compartieron experiencias entre los participantes. Estas sesiones estaban dirigidas por la Fundación Protégeme y el equipo investigativo, pero esto no significó que existiera una jerarquía de autoridad, sino por el contrario, cada argumento fue respetado y valorado.

Los talleres para los representantes de familia se llevaron a cabo en dos fechas diferentes. La primera fue para padres de familia de la Educación Básica Elemental y Media. El segundo taller fue para el nivel de Educación Básica Superior, dirigida por el Proyecto Protégeme. En estas sesiones los padres por medio de dramatizaciones, intercambio de ideas, exposición de especialista y debate, conocieron técnicas de acompañamiento y seguimiento escolar. En este mismo sentido, los padres participaron en una actividad académica, que permitió identificar los distintos estilos parentales, por medio de un dialogo igualitario. Además, reconocieron la importancia del rol de la familia en la formación del estudiante.

Mientras que, las actividades desarrolladas por los estudiantes se dividieron en varias sesiones de trabajo. El objetivo de las acciones fue fortalecer la interacción docente-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemática. En el taller los estudiantes realizaron dramatizaciones sobre la comunicación asertiva y agresiva, a la vez que escucharon una historia de vida sobre un joven que sufrió de bullying.

En las mesas de trabajo con directivos y el personal del departamento de consejería estudiantil, se expusieron dudas e inquietudes, acerca de las actividades que se iban a llevar a cabo por parte de la fundación Protégeme. También, se establecieron los compromisos y responsabilidades que los directivos debían cumplir para que la alianza entre estos dos agentes fuera eficaz. Mientras que, en los foros desarrollados con los docentes se discutieron las acciones que se efectuarían con el apoyo del Proyecto Protégeme. Esto con el fin de compartir compromisos y responsabilidades en el desarrollo de las actividades.

5.6 Resultados de la aplicación del proyecto

El nivel de participación de los padres o representantes de familia de Noveno año de Educación Básica, es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la información obtenida en la encuesta a los miembros de la comunidad educativa, se observó que la participación de la familia puede expandirse y no está limitada a los eventos culturales o deportivos que gestiona la escuela. Por el contrario, en actividades académicas la participación de la familia evidencia favorece el cumplimiento de las responsabilidades de los estudiantes.

En la escuela la cooperación entre el estudiante-docente-familia, es importante para responder a los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello, que se propició a los padres y representantes estudiantiles talleres/foros, con el objetivo de darles técnicas que les facilite incluirse en las tareas y actividades escolares de sus hijos. A la vez, con el modelo de aprendizaje dialógica se desarrolló la creación de

sentido de los miembros de la escuela y se fortaleció el valor de la solidaridad.

6 | CONCLUSIONES

Varios autores coinciden en la importancia del diseño y aplicación de un modelo de educación que responda a la problemática existente. De allí que, el Modelo de Educación Dialógica constituye un referente que busca romper la jerarquía de posición entre los miembros, reconocer la diferencia como factor enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar un diálogo igualitario. La implementación del Modelo de Educación Dialógica para el fortalecimiento del proceso conllevó la integración de sus principios con la didáctica de la Matemática. Dichos principios, permitieron a los estudiantes alcanzar una formación holística que integran contenidos (conocimientos, procedimientos y habilidades) con competencias comunicativas.

Es válido resaltar que, Modelo de Educación Dialógica es un proceso complejo que amerita vincular y administrar los componentes de la gestión educativa en función de las necesidades en el contexto escolar. Puesto que, se sustenta en el compromiso y responsabilidad compartida de cada uno de los miembros. Por ello, es fundamental establecer acciones concretas enfocadas en el diálogo igualitario, la creación de sentido y la inteligencia cultural que permitan la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una visión justa, solidaria e innovadora. De ello depende el éxito o fracaso de la implementación del Modelo de Educación Dialógica. Finalmente, la comunicación de los resultados obtenidos a los miembros de la comunidad educativa constituye un paso importante en la continuidad del trabajo colaborativo emprendiendo con una visión conjunta respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática.

REFERENCIAS

AREA, M. M. **Los medios, los profesores y el currículo**. Barcelona: Sendai Ediciones, 2002.

AUBERT, A.; GARCÍA, C.; RACIONERO, S. El aprendizaje dialógico. **Cultura y Educación**, v.21, n.1, p.129-139, 2009.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. **Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia, 2008.

BECK, U. **La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2008.

ELBOJ, C.; OLIVER, E. Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v.17, n.3, p.91-103, 2003.

FLECHA, R. La participación de las familias en las Comunidades de Aprendizaje. In: Ministerio de Educación y Ciencia. **Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias**. Madrid: ESTILO ESTRUGAF IMPRESORES, 2006. cap.2, p.69-86.

FLECHA, G. R.; GARCÍA, Y. C. Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. **Revista de Educación de Castilla-La Mancha**, v.1, n.4, 72-76, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogía del Oprimido**. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI, 1970.

FREIRE, P. **A la sombra de este árbol**. Barcelona: Hipatia Editorial, 1997.

GARCÍA, B. **Compendio de Pedagogía**. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

GÓMEZ, B. J. Las comunidades de aprendizaje como proyectos de formación. In: Armengol, A. C.; y Gairín, S. J. **Estrategias de formación para el cambio organizacional**. Madrid: Wolters Kluwer, 2008. cap.11, p.410-414.

GORARD, S.; TAYLOR, C. **Combining methods in educational and social research**. London: McGraw-Hill Education, 2004.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus Ediciones, 1987.

HERNÁNDEZ, R. **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, 2014.

LLANTADA, M. **Calidad educacional. Actividad pedagógica y creatividad**. La Habana: Editorial Academia, 1998.

MARTÍNEZ, R. L. A. La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de Investigación. **Perfiles libertadores - Institución Universitaria Los Libertadores**, v.4, n.80, p.73-80, 2007.

MENESES, B. G. NTIC, interacción y aprendizaje en la Universidad Edutec. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, v.29, n.1. p.49-58, 2007.

MORAL, L. A.; ARRABAL, G. J. M.; GONZÁLEZ, L. I. Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de Educación Infantil y primaria “mediterráneo” de Córdoba. **Estudios sobre Educación**, v.18, n.1, p.165-200, 2010.

RODRÍGUEZ, I.; PANDO, A. El proceso de enseñanza - aprendizaje en la formación de la fuerza de trabajo calificada de nivel medio: sus componentes. **Revista Varela**, v.2, n.29, 2011.

VARGAS, J. I. La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. **Revista Calidad en la Educación Superior**, v.3, n.1, p.119-139, 2012.

WELLS, G. **Aprender con y de nuestros estudiantes**. En: Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación. Barcelona. Paidós, 2001.

ZEPEDA, A. S. C. Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.43, n.1. p.1-13, 2007.

CAPÍTULO 8

PEDAGOGIA SISTÊMICA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO

Data de aceite: 28/04/2021

Elisiane do Carmo Neneve

Faculdade UNINA
Curitiba - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6455116717405583>

RESUMO: O presente artigo trata de uma revisão bibliográfica, com a apresentação dos elementos que fundamentam a Pedagogia Sistêmica, e que inicialmente estruturaram a técnica terapêutica da Constelação Familiar, desenvolvida por Bert Hellinger. O principal objetivo deste, foi possibilitar de forma sucinta e de fácil compreensão, a apresentação dos aspectos essenciais do método. Ao desenvolver o estudo, foi possível verificar que a visão sistêmica aplicada ao contexto escolar, dependendo da disponibilidade emocional interna de cada um dos que integram tal sistema, (sobretudo do docente), pode vir a modificar algumas situações no ambiente escolar, com a alteração e melhora das relações pessoais, o que consequentemente, permite um desenvolvimento pedagógico mais fluido, harmônico e qualitativo. Trazendo breves definições da teoria geral dos sistemas, do fenômeno da ressonância mórfica, das ordens do amor, do desenvolvimento dos esquemas assimilativos de aprendizagem e da importância da afetividade neste processo, propõe-se uma nova metodologia que tem como princípio o desenvolvimento do respeito, da inclusão, e da humanização, finalizando com a definição do método da Pedagogia Sistêmica e na apresentação de algumas ferramentas sistêmicas, que podem modificar os processos

educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Humanização. Pedagogia sistêmica.

SYSTEMIC PEDAGOGY: A NEW PERSPECTIVE FOR EDUCATION

ABSTRACT: This article deals with a bibliographic review, with the presentation of the elements that underlie Systemic Pedagogy, and that initially structured the therapeutic technique of Family Constellation, developed by Bert Hellinger. Its main objective was to make it possible to present the essential aspects of the method in a succinct and easy to understand manner. When developing the study, it was possible to verify that the systemic view applied to the school context, depending on the internal emotional availability of each one of those who integrate this system, (especially the teacher), may change some situations in the school environment, with the improvement of personal relationships, which consequently allows for a more fluid, harmonious and qualitative pedagogical development. Bringing brief definitions of the general theory of systems, the phenomenon of morphic resonance, the orders of love, the development of assimilative learning schemes and the importance of affectivity in this process, a new methodology is proposed, based on the development of respect, inclusion, and humanization, ending with the definition of the Systemic Pedagogy method and the presentation of some systemic tools, which can modify educational processes.

KEYWORDS: Education. Humanization. Systemic pedagogy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, tem como principal objetivo, possibilitar a divulgação e a propagação da *Pedagogia Sistêmica*, visando despertar em qualquer um dos sujeitos que integram o sistema escolar, o interesse e a disponibilidade interna, de olhar e perceber a educação, a escola, e os processos educacionais, de uma nova maneira, através da visão sistêmico-fenomenológica.

Este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, de parte da literatura existente, com uma breve apresentação das principais teorias que embasam a compreensão e desenvolvimento das *Novas Constelações Familiares*. Nele, discorre-se sobre as bases da constelação familiar; o processo de ensino e aprendizagem, com base em teorias contemporâneas, com ênfase na relação pessoal e nos processos de humanização; o surgimento da Pedagogia Sistêmica, e a apresentação de algumas ferramentas sistêmica, bem como a importância da sua utilização nos contextos educacionais.

TEORIA GERAL DOS SISTEMAS, CAMPO MÓRFICO E AS ORDENS DO AMOR

A pedagogia sistêmica, constitui-se em uma metodologia recente no âmbito educacional, estruturada nos princípios da constelação familiar, permitindo a ampliação e ressignificação do olhar dentro do contexto escolar como um todo.

Elá possibilita, através de uma visão sistêmica e fenomenológica, o reconhecimento e compreensão da estrutura das situações, com foco na origem destas, propondo ações e encaminhamentos, que visam reordenar as desordens que deram início a tais contextos, com o intuito de minimizar e até mesmo sanar algumas situações não positivas comuns ao ambiente educacional.

Com o objetivo de elucidar as especificidades sobre o tema, é importante descrevermos, de maneira breve, a *Teoria Geral dos Sistemas*, o conceito de *Campo Morfogenético* e o fenômeno da *Ressonância Mórfic*; e as *Ordens do Amor*.

Teoria Geral dos Sistemas

Proposta por Bertalanffy (1968), define um sistema, como um conjunto de elementos que interagem simultaneamente, tanto entre si, quanto com o seu ambiente. Nesta concepção, podemos considerar que fazemos parte de vários sistemas, sendo o sistema familiar o primeiro e mais significativo, que terá maior influência sobre as nossas relações, e a forma como vivemos. Cabe descrever aqui, que Alexander Bogdanov (1873-1928), médico, pesquisador, filósofo e economista russo desenvolveu, cerca de vinte a trinta anos antes de Bertalanffy, uma teoria intitulada de “*tectologia*”, cujo principal objetivo era esclarecer e generalizar o princípio de organização das estruturas vivas e não-vivas. O objetivo de Bogdanov era formular uma ciência universal da organização, trazendo pela primeira vez, os termos e as definições sobre os sistemas, sendo que seu primeiro livro,

Tectologia, foi publicado em russo, em três volumes no período entre 1912 e 1917, seguindo com uma versão alemã em 1928, após uma grande revisão e ampliação.

Usando de maneira permutável as palavras "complexo" e "sistema", Bogdanov distinguiu três tipos de sistemas: *complexos organizados*, nos quais o todo é maior que a soma de suas partes; *complexos desorganizados*, nos quais o todo é menor que a soma das partes, e *complexos neutros*, nos quais as atividades organizadoras e desorganizadoras cancelam-se umas às outras. A estabilidade e desenvolvimento de todos os sistemas, podem ser entendidos em função de dois mecanismos organizacionais básicos: formação e regulação. (CAPRA, 2014, p.118)

Na visão de Katz D. e Kahn R. L (1977), podemos considerar como características comuns aos sistemas: a) A necessidade da interação com o meio, e a importação da energia externa, enfatizando que nenhum sistema é auto-suficiente ou autônomo, necessitando da troca com o seu entorno; b) O arquétipo de 'processamento energético', constituído em captura do entorno, transformação e devolução energética, sempre resultando em um 'produto final' que é devolvido ao meio; c) Caráter de funcionamento cíclico; d) A auto-organização e homeostase;

Podemos dizer, que o pensamento sistêmico, está inicialmente estruturado na compreensão de que os sistemas são CAMPOS DE INFORMAÇÃO, que possuem características próprias, e regulam determinados padrões de origem ou comportamento. Assim, compreendemos que existem dinâmicas que ocorrem entre os indivíduos, e os diferentes sistemas a que pertencem. Através da relação entre ambos os sistemas familiares originários de cada indivíduo, ocorre também a integração e interação entre os diferentes sistemas aos quais os diferentes indivíduos pertencem (familiar, de gênero, etnia, profissional, etc).

Campo Mórfico e a Ressonância Mórfica

Rupert Sheldrake é um biólogo Phd, bioquímico, escritor e palestrante inglês, que em seu livro *Uma nova ciência da vida* (1ª ed.1981), sistematizou e propôs conceitos no ramo da biologia organicista. Fundamentado em Bertalanffy, na teoria Gestalt, e na física quântica, ele questiona a utilização da visão mecanicista para a explicação e compreensão do mundo, alegando que estes são regidos por leis fixas, eternas, e imutáveis, que visam explicar a origem e o comportamento dos seres vivos, o que segundo ele não se adequa. Sheldrake comprehende, e propõe que o universo e tudo o que o compõe, são elementos em constante processo de evolução, consequentemente sendo mutáveis. O biólogo é conhecido pela sua teoria de ressonância mórfica, desenvolvida através da teoria dos *campos morficos*. A este respeito, temos como definição, que um campo mórfico é um campo 'não-físico', utilizável através do tempo-espacó, sem perda de intensidade, que tem a função de levar informação e influência a um determinado tipo de organização inerente, concebendo a estas, sua estruturação. Segundo o autor,

A ressonância mórfica, dá-se através de campos morfogenéticos e com efeito dá origem às suas estruturas características. Não apenas um campo morfogenético específico influencia a forma de um sistema, como também a forma desse sistema influencia o campo morfogenético e, por meio deste, faz-se presente para sistemas similares subsequentes. (SHELDRAKE, 2013, p.117)

Os campos mórficos são campos organizadores de qualquer sistema biológico, sendo que todos eles tem uma memória inerente, dada pelo processo de ressonância mórfica. Eles podem ser divididos em *campos morfogenéticos*, que influenciam a forma, e *campos comportamentais*, que influenciam o comportamento.

(...) os campos morfogenéticos são eternos. Eles são simplesmente um fato, e não são explicáveis sob o ponto de vista de qualquer outra coisa. Logo, mesmo antes deste planeta surgir, já existiam em estado latente os campos morfogenéticos de todas as substâncias químicas, cristais, animais e plantas que já existiram na terra, ou que chegarão a existir no futuro. (SHELDRAKE, 2013 p.114).

As informações contidas em um campo morfogenético ou comportamental, influenciam todos os organismos que as compõe, assim como são influenciados por eles, em um processo de retro-alimentação, sendo que, a alteração das informações contidas neste campo de informação, seria modificada pelo princípio do *habito* e da *repetição* deste, pelos indivíduos pertencentes àquele grupo em específico, e que, através da ressonância destas novas informações sob os demais, afetaria cada vez mais indivíduos, até atingir a maioria dos membros, configurando assim, a mudança por completo, em um determinado padrão de forma ou comportamento daquele grupo, até que o novo hábito o modifica novamente.

As Ordens do Amor

Anton Suitbert Hellinger, mais conhecido como *Bert Hellinger* (1925-2019), foi um pedagogo e terapeuta alemão, com uma ampla formação psicoanalítica, filosófica e científica, que sistematizou, no início dos anos oitenta, um método inovador: As *Constelações Familiares*. Baseado na sua experiência em distintos campos de atuação, observou algumas “leis” que atuavam nas relações humanas (sejam estas, familiares, institucionais, empresariais ou sociais), assim, Bert identificou o que chamou de “Ordens do Amor”. Segundo ele, as ordens do amor regem a estabilidade e linearidade das relações, através das interações entre os diferentes indivíduos, através do seu cumprimento. São no total três leis, sendo,

1^a lei_Pertinência: A vinculação e o direito de pertencimento: Consiste no direito de pertencimento; independente das circunstâncias, tudo e todos, têm o direito a pertencer a um determinado sistema inerente à ele. Com base nessa premissa, podem ser explicados alguns padrões de repetição de situações, seja nas famílias, nas instituições ou no próprio ambiente escolar. A repetição irá ocorrer, até que um

integrante do sistema tenha a disposição interna, de acolher determinada situação, aceitando-a, reconhecendo-a, e modificando o seu próprio padrão comportamental sobre ela, assim é possível a "cura" desta situação, cessando assim, a repetição do padrão;

2^a lei_ Hierarquia e o Lugar: A ordem no espaço/tempo: Aqui 'o que chegou primeiro' tem preferência sobre 'o que chegou depois'. Desta forma, no sistema familiar, os pais ocupam o primeiro lugar, seguidos pelos filhos em ordem de nascimento (idade), e o mesmo ocorre entre os irmãos. Sendo assim, cada pessoa tem um único lugar possível dentro de cada sistema ao qual pertence, e somente deste lugar, tem força para fazer o que precisa e viver de forma plena. Dentro das instituições, empresas, ou demais grupos não-familiares, a hierarquia deve seguir primeiro a ordem de chegada, e depois a função ou titulação daqueles que as compõe;

3^a lei_ Dar e receber: O equilíbrio entre o dar e o tomar: Diz respeito às relações interpessoais. O fato de dar ou receber de outra pessoa, cria um desequilíbrio nesta ordem, que é restaurado à partir do momento em que o outro compensa, com uma ação de retribuição. Na relação entre pais junto aos filhos ou professores junto aos alunos, verifica-se uma relação com um desnível natural, onde os primeiros sempre darão mais, e os segundos sempre receberão mais. Sendo a desordem neste caso, a relação entre iguais, quando não o são; ou a inversão quantitativa entre o dar e o tomar.

Assim, sendo inicialmente aplicada à terapia familiar, e tendo resultados significativamente positivos na solução de conflitos e situações de desconforto emocional geral, foi verificado, que os princípios da CONSTELAÇÃO SISTÊMICA, poderia ter uma aplicação efetiva, em qualquer sistema de relacionamento humano, o que incluía o campo corporativo, empresarial e também o educacional.

PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A estruturação do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, segundo Piaget, ocorre através de um processo, denominado de *assimilação*.

Os *esquemas* são estruturas mentais referentes a um todo organizado, estando relacionados com uma estrutura cognitiva específica. A *assimilação* concerne à capacidade de o sujeito incorporar objetos da cognição à sua estrutura cognitiva. A *acomodação* concerne ao reajuste ocorrido na estrutura de modo a poder incorporar o novo objeto. O equilíbrio entre a assimilação e a acomodação recebe o nome de *equilibração*. Em todo processo de interação do sujeito com o objeto, os processos de assimilação e acomodação se encontram presentes, ora com a predominância de um, ora com a predominância de outro. (CORREA, 2017, p.380).

Conforme explicitado em Correa (2017), por desequilíbrio majorante, entende-se o processo que ocorre através das alterações dos esquemas mentais assimilativos, com a finalidade de acomodar a nova estrutura de assimilação, sobre um determinado objeto,

possibilitando a equilíbrio.

Neste contexto, podemos destacar, que para Piaget, a adaptação cognitiva é precedida pela adaptação biológica, sendo a interação social, o centro do desenvolvimento cognitivo.

No sentido da aplicação de conteúdos, a teoria piagetiana, propõe que estes, sejam trabalhados através do método ativo, que estimula a curiosidade e o desejo de interação, partindo de temas que sejam familiares ao sujeito. Apresentando este objeto já conhecido, evita-se o desequilíbrio não majorante, que pode conduzir o aluno a ignorar, ou negar o tema, mantendo a situação de acomodação anterior, o que se traduz na não-adaptação dos esquemas, por não assimilar o novo objeto.

Ainda dentro da perspectiva de Piaget, podemos descrever como relevantes no processo educacional, um trabalho focado ao desenvolvimento da autonomia; o estabelecimento de uma relação focada na horizontalidade entre professor e aluno, possibilitando a integração, proximidade; a construção da afetividade nas relações, necessárias à efetivação do ensino; e ainda, o desenvolvimento do autoconhecimento e autotransformação do docente ao compreender sua função e seu papel enquanto educador.

Para Piaget, é fundamental que a escola crie experiências educativas, que explorem novas possibilidades acerca do pensar, refletir e construir o conhecimento. A partir do respeito aos saberes trazidos pelos estudantes, e o estímulo à criatividade, teremos como resultado, uma acomodação que é fruto de um processo de construção puramente ativo. Contudo, esta interação entre sujeito e objeto, precisa ser mediado pelo professor, e para que isto ocorra, é necessário que haja uma relação recíproca, de interesse e *afetividade*.

Dentro das propostas apresentadas pelas teorias contemporâneas acerca dos processos de aprendizagem, encontramos em Loris Malaguzzi, princípios educacionais que convergem àqueles trazidos por Piaget, tais como: o desenvolvimento do protagonismo do estudante; a conversação baseada na observação e na escuta ativa; a promoção de conteúdos que possibilitam aprendizagens significativas; a importância do desenvolvimento de trabalho em grupos; a construção de um espaço pedagógico acolhedor; entre outros. A este respeito, Bastos afirma que,

Malaguzzi segue uma linha de construção teórica em favor do desenvolvimento global da criança, no sentido de que esta interaja com seu meio, construindo conhecimentos eficazes por intermédio de suas interações reais e cotidianas, produzindo momentos de aprendizagem que primam atividades de experiência com o objeto de estudo e valorizando o protagonismo infantil em todos os momentos de construção do conhecimento. (BASTOS, 2019, p.29)

Tendo a escola, uma função educativa, espera-se que ela enquanto instituição formadora, possa vir a desenvolver uma formação integral do ser, focada na humanização. A este respeito, Ferreira diz que

"Uma educação comprometida com uma agenda reflexiva busca ampliar e

resgatar os fundamentos da razão formativa, a saber: a *humanização*. Isso implica novos desafios para a educação e para a escola. Dentre eles podemos incluir o questionamento acerca do lugar da afetividade e suas relações com a cognição no campo educacional" (FERREIRA, 2010, p.23).

Segundo a teoria walloniana, a criança nasce com determinados recursos biológicos, que lhe dão a capacidade de se desenvolver, no entanto, é a interação com o meio social, que vai possibilitar, o desenvolvimento humano, afirmado ainda que ocorre uma ação de interdependência, entre o desenvolvimento orgânico e o desenvolvimento psíquico.

Wallon nos traz uma nova percepção sobre a afetividade, definindo-a como a associação entre a emoção, o sentimento e a paixão, que vão se reestruturando, e sendo expressas através das necessidades do sujeito. Segundo Ferreira,

Podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações, que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos. (FERREIRA, 2010, p.26)

Com base na BNCC, documento finalizado e divulgado em sua versão final no ano de 2018, temos alguns apontamentos que, de certa forma, "normatizam", algumas abordagens pedagógicas, que devem ser contempladas a partir de 2020, ao se trabalhar os conteúdos escolares,

(...) Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana (...) Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BNCC, 2018, p. 8)

Desta forma, a atuação docente no novo século, requer uma nova abordagem pedagógica, por parte dos professores, focada na humanização e no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, sendo assim, acreditamos que os princípios da Pedagogia Sistêmica convergem em direção à estas novas demandas, podendo vir a contribuir com o desenvolvimento da humanização, e a nova postura a ser adotada pelo profissional da educação.

PEDAGOGIA SISTÊMICA, SURGIMENTO E SUAS ESPECIFICIDADES

Uma das pioneiras em transferir a visão "sistêmica", desenvolvida por Bert Hellinger, para o ambiente escolar, foi *Marianne Franke Grickisch*, que ao lecionar em escolas secundárias de educação geral, na Alemanha, iniciou seu trabalho expondo às crianças as ordens do amor aplicadas à família e os seus efeitos; tendo um retorno positivo e admirável

por parte das crianças, experiência esta, relatada através do livro "*Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos*".

Em seguida, Angelica Olvera e Alfonso Malpica, do CUDEC (Centro Universitário Doutor Emílio Cárdenas), do México, após conhecer o trabalho de Hellinger, no ano de 1999, reconheceram a importância da aplicação do método no contexto educacional. Sendo assim, iniciaram no CUDEC, uma experiência pedagógica, mediada por reflexões teóricas, seguido de uma proposta formativa para professores, cunhando assim, a expressão "Pedagogia Sistêmica a partir da abordagem de Bert Hellinger", criando um currículo e uma metodologia inovadora, que viriam a estruturar uma das primeiras formações na área, e que nos anos seguintes, se expandiria por outros países.

Pertencimento, Vínculos, a boa e a má consciência

O que nos faz querer pertencer a um determinado grupo, diz respeito, entre outras causas, à necessidade básica de sobrevivência, característica essa, herdada dos nossos ancestrais mais longínquos, que desde o período paleolítico, viviam em bandos e assim, garantiam maiores chances de sobrevivência. Desta forma, temos o desejo de pertencer. Associado a este fato, temos, segundo Hellinger, o estabelecimento da primeira ordem do amor, que assegura o direito de pertencimento a todos.

Segundo Hellinger (2006), é esta consciência da importância da sobrevivência, que nos vincula aos grupos (ou sistemas) aos quais pertencemos, independente das condições que este grupo nos imponha. A consciência não está acima deste grupo, e sim, a serviço dele, desta forma, pertencer, inclusive, é mais importante do que sobreviver. É baseado nesta premissa, que encontramos meios de repetição de padrões já existentes nos grupos.

A consciência reage a tudo que promova ou ameace o vínculo. Dessa maneira, temos boa consciência quando agimos de uma tal forma que nos assegure de ainda pertencer ao grupo. E temos má consciência quando nos desviamos das condições impostas pelo grupo de tal forma que receamos ter perdido, em parte ou no todo, o direito de pertencer-lhe. (HELLINGER, 2006, p.59).

A consciência nos vincula a um determinado grupo de uma forma tão intensa, que mesmo de forma inconsciente, sentimos como obrigação e exigência para nós, o que os outros membros que pertencem, ou já pertenceram ao grupo, sofreram ou ficaram devendo para este, pois segundo Sheldrake, este campo leva informação, de forma atemporal, carregando consigo, características de todos os que um dia pertenceram a ele. Assim, a consciência nos leva a 'carregar' de forma cega, o pensamento, as preocupações, sentimentos, metas, cupu e inocência alheias, por também pertencer a este grupo/sistema.

É esta dinâmica, de repetição, da importância do pertencimento, que Hellinger define como compensação arcaica, através do "amor cego", que consiste em uma força, que surge do vínculo inconsciente entre os membros de um determinado sistema, e que atua para compensar, uma desordem ou uma exclusão, porém não compensa, e ainda

causa prejuízos a quem repete o padrão.

Os vínculos com o nosso sistema de origem, são duradouros e permanentes, pois a família começa com a relação entre uma mulher e um homem, e os filhos resultantes desta união, representam a união de dois elos diferentes, unindo-os, tanto o sistema de origem da mãe, quanto o sistema de origem do pai, assim, inicialmente, nós filhos, que viemos depois, estamos a serviço daqueles que vieram antes, de ambos os sistemas de nossos pais, indenpendente se conhecemos, convivemos, somos criados ou não por eles.

La noción de vínculo se relaciona con la de desprendimiento. La capacidad de vincularse de una persona es directamente proporcional a la capacidad de soportar el dolor que puede suponer perder al ser amado. Cuando me vinculo sé que me puede doler. Tolerar el dolor sería salir de la infancia. La madurez es directamente proporcional a las despedidas logradas. (VILAGINÈS, 2015, p.95).

No que diz respeito aos vínculos entre os sistemas, podemos destacar, com base em Mercè Traveset Vilaginés (2016), que a escola é como uma grande orquestra, e que cada instrumento ali, com cada pessoa que integra o sistema escolar, deve estar afinado com seu respectivo lugar, devendo fazer o que lhe cabe quanto a sua função, para que a o processo de ensino-aprendizagem, seja como uma sinfonia harmoniosa.

Sendo a escola, um ambiente que possibilita a interação entre diversos sistemas, através da socialização entre diversos indivíduos, é de extrema importância que se respeitem a ordem, as hierarquias e as respectivas funções de cada um em cada grupo que faz parte, garantindo assim, um ambiente harmonioso e pedagogicamente produtivo.

Mas, e o que garante essa harmonia entre os sistemas? *O vínculo afetivo*. Nos construímos enquanto pessoa, em função dos vínculos estabelecidos com os diferentes sistemas aos quais pertencemos: familiar, cultural, nacional, escolar, etc. Estes vínculos são as conexões que nos unem aos membros de um determinado sistema humano, nos dando a sensação de pertencimento e segurança junto aos demais, sendo a matéria prima deste vínculo, o amor. A real amorosidade interna, nas relações que estabelecemos com os outros, através das dinâmicas de abertura, disponibilidade, inclusão, respeito, integração de tudo e de todos, seguido do reconhecimento do direito de pertencimento, a ordem de hierarquia, e o equilíbrio entre o dar e receber, são os elementos essenciais para garantir a harmonia e linearidade relacional.

Ferramentas Sistêmicas

Mercè Traveset Vilaginés é professora, psicóloga, psicopedagoga e terapeuta, formada em pedagogia sistêmica pelo CUDEC, e atualmente coordenadora da formação em Pedagogia Sistêmica do Instituto Gestalt, em Barcelona, ao lado de Carles Parellada.

Com enfoque na educação emocional, e no reconhecimento da importância em ensinar a viver e a conviver dentro dos espaços educacionais, pôde comprovar que a

decodificação do mundo afetivo e relacional dos alunos, permitia sua conexão enquanto docente com estes e suas respectivas famílias, o que culminava em uma boa convivência escolar, com a facilitação dos processos de aprendizagem.

Ao conhecer a pedagogia sistêmica no CUDEC, reconheceu-a como uma nova ferramenta que permitia um olhar mais amplo e que possibilitava a compreensão de determinadas situações através de uma nova percepção e com novas abordagens de resolução. Sendo assim, destaca como "ingredientes fundamentais" da pedagogia sistêmica, os seguintes:

- *A ampliação do olhar*: a ação de respeitar os diferentes contextos de origem (culturais, de crenças, regras, valores, condutas, atitudes e afins), reconhecendo diferentes normas de estruturação e funcionamento familiares;
- *Abertura e disponibilidade*: estar aberto e disponível, presente no momento, com empatia, colocando-se em ressonância com o pensamento e as emoções do outro. Contudo, destaca que a real abertura e disponibilidade só é possível, se o adulto tomou sua vida, e está no lugar que lhe corresponde, nos diversos sistemas a que pertence, sobretudo, o sistema familiar de origem.

El miedo a la emoción, el dolor, el malestar, estar atrapado en algo anterior de la familia de origen que no permite ni mirar a la escuela ni a los alumnos constituyen obstáculos a la disponibilidad. (VILAGINÉS, 2015, p. 29)

O medo de estarmos em uma situação de vulnerabilidade, por vezes, nos levando a antigas memórias de dor, conscientes ou inconscientes, nos leva à postura de arrogância e prepotência, que aqui vão atuar como medidas defensoras, protetoras do que vem do outro, assim, através destas barreiras invisíveis, nos mostramos indisponíveis, para evitar a troca, contrariando o fluir da terceira lei do amor, o dar e receber.

Los profesores necesitan aprender las competencias emocionales y relacionales para saber cómo digerir los impactos emocionales que viven constantemente en la relación con las familias, con los compañeros y con sus alumnos y alumnas, y para tener recursos de cómo actuar ante dichos impactos. (VILAGINÉS, 2015, p. 30)

Aqui, cabe destacar a importância do amadurecimento e da disponibilidade pessoal, de agir como adulto, do indivíduo que atua como docente, visando a assertividade frente à demanda profissional que a sua função exige.

Neste contexto, é essencial que o professor tenha um olhar realista e amoroso ao seu próprio sistema familiar, aos membros que o compõe, ao seu lugar de direito, ao lugar que ocupa, e as suas respectivas funções, e ainda, verificar a sua disponibilidade no que tange à aceitação: está de acordo com o que é?

Sólo en el presente estamos al máximo de nuestra fuerza. Y sólo estando presente podremos ayudar al cliente a estar en su fuerza. Hellinger resume el

estar presente con estas tres palabras: fuerza, concentración, acción. (...) No hay ayuda posible si no es desde el Estado Adulto. (RIBES, 2013, p. 33-34)

As desordens nos sistemas familiares de origem, tanto dos alunos, quanto dos professores, tendem a se refletir, nos demais sistemas a que pertencem, sendo o sistema escolar, um dos primeiros a reproduzir este espelhamento.

Dante das reflexões expostas, se faz essencial, compreender que o espaço escolar, dentro de uma visão sistêmica fenomenológica, acolhe e integra diversos sistemas familiares, representados através dos diversos indivíduos que compartilham relações neste espaço. E que, por um processo de ressonância mórfica, determinados padrões comportamentais e relacionais, tais como as dificuldades de aprendizagem, desordem hierárquica e enfrentamento, e outras, vão se repetir, ao longo dos anos e das gerações, de acordo com as similaridades existentes entre os sistemas, para que em algum momento, sejam abordadas de formas distintas a fim de ser reconciliadas e ‘curadas’. Assim, a ação de reconhecer os que foram como foram, aceitar o seu lugar, assumir suas responsabilidades e agir, se consegue um equilíbrio, que pode trazer a ordenação, fluência e a paz para todos.

A Postura Sistêmica na escola

Em seu livro *Introdução à Pedagogia Sistêmica: uma nova postura para pais e educadores*, Jean Lucy Toledo Vieira, aponta algumas posturas e ferramentas, que facilitam o ato pedagógico, a partir do trabalho sistêmico, entre elas destacamos:

- *Aceitação*: ação que diz respeito a aceitar todas as famílias envolvidas com a escola, como são. É um sim a tudo como é, pois só foi possível assim, e desta forma, ela seguiu, pois sistematicamente, os conceitos sociais vem depois, e não interferem no essencial, que é o fluir da vida. Tudo está certo como está, é dar um sim ao destino de cada um, como é.
- *Respeitar o que se apresenta, e da forma como se apresenta*: Aqui, os envolvidos com o sistema escolar, devem respeitar os alunos e os seus respectivos sistemas de origem sem julgamentos, com todas as suas características, suas dinâmicas, compensações, crenças e demais especificidades, independente se estes são similares ou diferentes dos seus próprios sistemas de crenças pessoais, compreendendo que cada sistema atua de forma diferente para manter a homeostase, fundamentado em suas próprias características de crenças, de certo e errado, de hábitos e repetições.
- *Focar na solução e não nos problemas*: busca compreender todo e qualquer fato ou situação que possa emergir do contexto escolar, a partir de um questionamento essencial, integrador e muito simples, que consiste em mudar a perspectiva do olhar, através do questionamento: *Para onde olha o amor desta criança/ adolescente, ao fazer isto? E de que forma podemos agir pra auxiliá-lo?*

É necessário ampliar a visão, integrar a realidade como um todo. Desta forma tiramos o olhar do problema, e focamos na solução. Às vezes o que se apresenta é maior que o contexto escolar, mas que aqui, encontra campo para ser visto. (VIEIRA, 2018, p. 127).

- *Tomar o seu lugar.* corresponde à tomar os seu lugar, em cada um dos sistemas aos quais pertence, pois somente do seu lugar, será possível fazer algo.

Quantos que iniciaram sua vida escolar em salas tão simples, alpendres, contribuem de maneira significativa para a ciência, para o desenvolvimento, para o bem estar da humanidade! E a grande diferença na vida dessas pessoas, foram os professores, profissionais que sabiam, intuitivamente, qual era o seu lugar e o tomavam com todos os seus direitos e deveres. Em paz com a escola e com o conhecimento, cada um é capaz de buscar o que é necessário para profissionalizar-se e realizar seus propósitos. O professor é aquele que serve. (GUEDES, 2012, p. 100-101).

A importância do conhecimento e da aplicação dos princípios sistêmicos na escola e nas relações pedagógicas, se traduz na possibilidade de diferentes percepções, compreensões e olhares dos processos relacionais que permeiam o ato educacional, permitindo novos olhares, ações e encaminhamentos, que podem trazer significativas contribuições, não só para os estudantes, familiares, professores, mas também para os diferentes sistemas familiares envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar esta pesquisa, foi possível verificar, que teorias e sobretudo práticas de vanguarda, de fato encontram barreiras (inclusive, justificadas nos respectivos campos mórficos aos quais se propõe as alterações) contudo, estas não são permanentes, e superá-las pode resultar em novas abordagens e estratégias, que podem vir a minimizar, tornar mais leve, e até mesmo solucionar, determinados desafios encontrados nos contextos educacionais contemporâneos, que por hora encontram-se sem solução satisfatória.

Destacamos ainda, que a busca, a atualização constante, reflexão, compreensão e interiorização de conceitos, a disponibilidade emocional interna, e a abertura ao novo, são elementos essenciais desta nova perspectiva.

A ação dos indivíduos que compõe estes espaços educacionais públicos ou privados, é *essencial* para que juntos, possamos ressignificar os processos sociais e pedagógicos, e construir uma educação mais humanizada, que de fato contribua na construção de um novo ambiente escolar e social, através do desenvolvimento de oportunidades de crescimento emocional tanto para o docente, quanto para o estudante, ressignificado através do desenvolvimento de uma postura mais ética, solidária, fraterna, humana, e sobretudo, mais amorosa, relações mais saudáveis.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Eliana Nunes Maciel. **Processos e Aprendizagens no Contexto Contemporâneo** / Eliana Nunes Maciel Bastos. – Curitiba: Editora São Braz, 2019.

BNCC: **Base Nacional Comum Curricular**, versão final, 2018. Disponível em : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf , acesso em 26 de Agosto de 2019.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: Uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix, 2014.

CORRÊA, Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes. **A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/ Dezembro de 2017: 379 - 386.

FERREIRA, Aurino Lima; RÉGNIER, Nadja Maria Acioly. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba, n.36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

FRANK GRICKISCH, Marianne. **Você é um de nós: Percepções e Soluções Sistêmicas**. Tradução de Décio Fábio de Oliveira Júnior. Tsuyuko Jinno-Spelter. 2 Ed. Ver. Patos de Minas: Atman, 2005.

GUEDES, Olinda Ferreira. **Pedagogia Sistêmica: "O que traz quem levamos para a escola?"** Olinda Guedes. 1^a ed. - Curitiba : Appris, 2012.

HELLINGER, Bert. **No centro sentimos leveza**. São Paulo: Cultrix, 2006.

HICKMANN, Adolfo; LUZ, Araci Asinelli; STOLTZ, Tania. (2015). **Piaget e Vigotski: Contribuições para as Relações Interpessoais no Ensino-Aprendizagem do Século XXI**. UNOPAR Científica. Ciências Humanas. Educação, Londrina, v.16, n.2, p. 132-140, Abr. 2015.

KATZ, D., KAHN, R.L. **Características comunes de los sistemas abiertos**. In: **Teoria geral de sistemas y administracion publica**. Costa Rica: EDUCA-ICAP, 1977.

RIBES, Brigitte Champetier de . **Empezar a Constelar**. - 3^a Ed - Espanã- Gaia Ediciones, 2013.

SHELDRAKE, Rupert. **Uma nova ciênciça da vida: a hipótese da causaçao formativa e os problemas não resolvidos da biología**/ Rupert Sheldrake; tradução Marcello Borges. - 1. Ed.- São Paulo: Cultrix, 2013.

VIEIRA, Jean Lucy Toledo. **Introdução à Pedagogia Sistêmica: uma nova postura para pais e educadores** – Campo Grande, MS: Life Editora, 2018.

VIEIRA, Maria Dias Cavalcante; SIVEK, Clara Shinayder; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Sistêmica: Contexto e Fundamentos**. Revista Expressão Católica 2014 jul./dez.: 3(2), p.113-121.

VILAGINÉS, Mercè Travesèt. **La Pedagogía Sistemica: fundamentos y practica**. – 8^a reimprésión-Espanha: Grao, 2015.

CAPÍTULO 9

ANÁLISE SOBRE OS ENTRAVES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 12/02/2021

Cristiane Carminati Maricato

Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação – UNINI-MX

São Paulo – SP

<https://www.institutovamosfalarsobreinclusao.com/curriculo/>

RESUMO: Foram anos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência, no Brasil. Movimentos políticos marcaram esse cenário, com a luta e conquista, das pessoas com deficiência, pelo direito a cidadania e não à caridade. Dessa forma, o objetivo da presente pesquisa é promover a reflexão acerca dos entraves na inclusão escolar dos alunos com deficiência, a partir de uma análise histórica onde presenciamos o fim do modelo médico de habilitação/reabilitação para integração da pessoa com deficiência (PcD) na sociedade, na tentativa de normalização, e o início do modelo social, com o objetivo de inclusão social, respeito às especificidades, eliminação de barreiras, reforçando a noção de pertencimento, com garantia de direitos e deveres. Nessa visão, a deficiência passa a ser avaliada pelas barreiras impostas pelos espaços físicos e sociais, e não como um problema da pessoa com deficiência (PcD). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), como uma adaptação da convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, entrou em vigor em 2016, apresentando os três direitos fundamentais

das pessoas com deficiência (PcD); sendo um deles a educação. Porém, passados cinco anos, ainda encontramos muitas dificuldades no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência. Percebemos que as barreiras existentes não estão relacionadas apenas às leis ou às questões de acessibilidade, mas às atitudes. Barreiras atitudinais que prejudicam o entendimento das reais necessidades do aluno com deficiência, criando rótulos e dificultando seu acesso à aprendizagem. Por fim, destaca-se a importância da formação e capacitação dos profissionais em Educação, para o atendimento aos alunos com deficiência, eliminando barreiras de acesso à aprendizagem, avaliando as necessidades individuais de adaptação ou flexibilização curricular, tendo um olhar para suas habilidades e potencialidades. Evitando, assim, a despersonalização do aluno, que deixa de ser um diagnóstico e passa a ser protagonista de sua história.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos; Barreiras; Educação Inclusiva.

ANALYSIS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION BARRIERS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT: There were years of struggle for the rights of people with disabilities in Brazil. Political movements marked this scenario, with the struggle and conquest, of people with disabilities, for the right to citizenship and not to charity. Thus, the aim of this research is to promote reflection on the barriers to school inclusion of students with disabilities, based on a historical analysis where we have seen the end of the medical model of

habilitation / rehabilitation for the integration of people with disabilities in the PCD. society, in an attempt to normalize, and the beginning of the social model, with the objective of social inclusion, respect for specificities, elimination of barriers, reinforcing the notion of belonging, with guarantee of rights and duties. In this view, disability starts to be assessed by the barriers imposed by physical and social spaces, and not as a problem for people with disabilities (PWD). The Brazilian Inclusion Law (LBI), as an adaptation of the convention on the rights of persons with disabilities, came into force in 2016, presenting the three fundamental rights of persons with disabilities (PWD); one being education. However, after five years, we still find many difficulties in the school inclusion process of students with disabilities. We realized that the existing barriers are not related only to laws or accessibility issues, but to attitudes. Attitudinal barriers that hinder the understanding of the real needs of students with disabilities, creating labels and hindering their access to learning. Finally, it highlights the importance of training and qualification of professionals in Education, to serve students with disabilities, eliminating barriers to access to learning, assessing individual needs for adaptation or curricular flexibility, taking a look at their skills and potential . Thus, avoiding the depersonalization of the student, which ceases to be a diagnosis and becomes the protagonist of its history.

KEYWORDS: Rights; Barriers; Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

Foram anos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência, no Brasil; movimentos políticos marcaram esse cenário, com a luta e conquista, das pessoas com deficiência, pelo direito à cidadania e não à caridade. O objetivo deste trabalho é promover a análise e reflexão acerca dos entraves na inclusão escolar dos alunos com deficiência, utilizando, para tal finalidade, pesquisa bibliografia e entrevista com profissionais da área Educacional.

Iniciamos com a análise histórica sobre o tema, onde presenciamos o fim do modelo médico de habilitação/reabilitação para integração da pessoa com deficiência na sociedade, na tentativa de normalização, e o início do modelo social, com o objetivo de inclusão social, respeito às especificidades e eliminação de barreiras, reforçando a noção de pertencimento, com garantia de direitos e deveres. Nessa visão, a deficiência passa a ser avaliada pelas barreiras impostas pelos espaços físicos e sociais, e não como um problema da pessoa com deficiência.

Outro aspecto a ser analisado, é a importância do conhecimento e compreensão dos principais marcos legais, relacionados à conquista dos direitos para uma educação inclusiva. Entre eles a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), como uma adaptação da convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, que entrou em vigor em 2016, apresentando os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, sendo um deles a educação. Porém, passados quatro anos, ainda encontramos muitas dificuldades para a garantia e consolidação desses direitos.

Enfim, é preciso refletir e analisar todos os entraves apresentados, para compreendermos o motivo da não efetivação de uma educação inclusiva em nosso sistema

educacional e, a partir daí, buscarmos novas propostas e soluções.

2 | RESGATE HISTÓRICO

Primeiramente é preciso conhecer a histórica trajetória da pessoa com deficiência (PcD) pelo mundo, para compreender algumas barreiras encontradas no contexto atual. Refletir sobre os entraves da educação inclusiva, nada mais é do que fazer um comparativo dos comportamentos e atitudes, direcionados às pessoas com deficiência, desde a antiguidade até a idade contemporânea. Não há forma melhor de conhecer a realidade presente do que dedicar-se ao estudo dos acontecimentos passados.

Reflexão de extrema importância, uma vez que, embora, tenham se consolidado grandes mudanças no tratamento oferecido às pessoas com limitações, sejam físicas, cognitivas ou sensoriais, os rótulos, a prática de exclusão, inferiorização e pensamentos limitantes, são fatos recorrentes.

A comparação pode parecer estranha, uma vez que vivemos em uma época de maior informação, esclarecimentos e acesso ao conhecimento, mas é justamente isso que causa preocupação.

A história no mundo é permeada por perversidade, com guerras por dominação de territórios, escravidão (quando não ocorria o extermínio total da população), obrigando-os a aceitarem hábitos e costumes do dominador, sacrifícios ou imposições religiosos, conspirações para tomada de poder, relações familiares incestuosas, entre outros fatos considerados grotescos. Analisando por esse ângulo, é compreensível o destino dado às pessoas com deficiência, uma vez que não preenchiam os requisitos necessários para o combate, para o letramento ou para constituição familiar.

Dizer que apenas as civilizações das Idades Antiga e Média foram marcadas pela violência é fechar os olhos para uma realidade muito próxima a nós, na contemporaneidade. Guerras, armas químicas e biológicas, bombas nucleares, guerras mundiais, experimentos realizados com seres humanos durante a segunda guerra mundial, a busca frenética por armamentos de última geração, como forma de poder, exploração e abuso infantil, trabalho escravo, terrorismo, fanatismo religioso, violência contra mulher e mais, as pessoas com deficiência continuam sendo subestimadas, rotuladas e julgadas.

A proposta não é falar sobre a crueldade no mundo, mas apresentar fatos que corroboram com a teoria de que, embora tenhamos evoluído para um sistema de vida globalizado, com tecnologia e informação ao alcance de todos, as ações perversas ainda estão presentes, talvez com outra roupagem, demonstrando que, na realidade, o que existe é uma grande dificuldade de aceitação de tudo o que é diferente aos nossos olhos.

Podemos até justificar as atitudes apresentadas no passado, com o argumento de que o homem era apenas um escravo dos poderes naturais ou da ira divina, onde suas crenças determinavam suas ações. Porém, o mesmo não pode ser feito na atualidade,

utilizando como discurso a ignorância da época. Seria um grande erro, uma vez que, por meio das proposições aqui apresentadas, foi possível verificar que a evolução dos tempos não modificou a crença limitante de que a deficiência é um impedimento para a vida. Até porque, na antiguidade as pessoas eram conduzidas por uma verdade absoluta, determinada pelo poder maior; diferentemente de hoje, onde as pessoas podem ter ideias próprias e expressá-las livremente.

Dito isso, a questão principal a ser analisada é o comportamento e atitudes dos seres humanos, onde o pensamento individual, partindo para a coletividade, define a perfeição como um padrão social obrigatório.

O pensamento da sociedade de hoje é de que não há espaço para a imperfeição; as atribulações do dia a dia fazem com que nos tornemos seres autômatos, competitivos, valorizando o “ter” e não o “ser”; não há tempo e espaço para falhas.

Aliás, não há tempo! Ainda vivemos sobre a égide da teoria de sobrevivência dos mais fortes.

3 I DIFERENTES OLHARES: DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS

A história vem comprovar que sempre existiram pessoas com algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva. De acordo com Silva (1987), “as anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, são tão antigas quanto a própria humanidade”.

Não há como não utilizar o termo “impressionante” para designar a história da pessoa com deficiência no Brasil, pois apesar do descobrimento ter ocorrido no ano de 1500, período em que a Europa era marcada pelo renascimento, determinado por uma fase de maior esclarecimento da humanidade e das sociedades em geral, com os direitos universais reconhecidos, aqui a história se repetia, assim como na antiguidade e idade média, como um ciclo obrigatório e determinante da condição humana; daí a justificativa do termo apresentado.

Essa comprovação vem do estudo da população indígena, que dominava as terras, onde havia a eliminação sumária das crianças nascidas com alguma deformidade, baseada em crendices e superstições do povo. As semelhanças permanecem durante o período de escravidão, com as deficiências causadas pelos maus tratos aos negros escravos. Doenças debilitantes que atingiram os colonos portugueses e as amputações durante confrontos militares também estavam presentes.

É importante esclarecer, para melhor compreensão, que o percurso histórico da pessoa com deficiência no mundo é errático, não linear, marcado por trajetórias individuais, apresentando posturas diferentes em cada país, em um mesmo período. Enquanto em algumas sociedades era comum sacrificar recém-nascidos, que apresentavam alguma anormalidade física, atirando-os em rios ou precipícios, em outras a criança era colocada

sobre responsabilidade do estado, ou encaminhadas para instituições de caridade.

O advento do Cristianismo trouxe um olhar assistencialista, de caridade e piedade e, ainda que desconsiderassem o potencial dessas pessoas, se responsabilizavam por seus cuidados.

Todas as situações apresentadas ocorreram ao mesmo tempo, em diferentes partes do mundo; mas o que nos chama atenção é o fato dessas pessoas serem, sempre, vistas como inferiores, merecendo a morte, o abandono ou a caridade. Assim percebemos que enquanto a Europa era impregnada por uma filosofia humanista, o Brasil travava suas próprias batalhas.

Em meados do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ficou clara a relação, ou confusão, feita entre doença e deficiência, transferindo o atendimento das pessoas com deficiência para os hospitais, como forma de tratamento. No século XX, a criação de hospitais- escolas, como o hospital das clínicas de São Paulo (década de 40), foi responsável pela produção de novos estudos e pesquisas no campo da reabilitação. Assim, além do tratamento a pessoa era submetida ao processo de reabilitação, como forma de superação da deficiência.

Essa proposta foi tomando corpo, se intensificando, e na década de 60 surgiu o modelo médico, com o objetivo de cura, descontextualizando a deficiência, pois esta era apenas um acidente isolado.

A exclusão das PCD dava-se por suas próprias limitações, sem qualquer relevância das questões econômica, política ou social apresentadas. A ideia principal desse modelo era de que somente a cura poderia levar à felicidade e conferir dignidade social. Curando-se, as pessoas se tornariam aptas a terem acesso a alguns direitos.

As crianças que tivessem condição de acompanhar os demais alunos poderiam frequentar o espaço escolar; o que não ocorria com as crianças com deficiência intelectual, pois para elas não existia cura, sendo excluídas do direito à educação de qualidade. Segundo esse modelo, a deficiência era algo a ser combatido por meio de tratamentos médicos, com o objetivo de “normalizar” as pessoas com deficiência, “considerando-as, dessa forma, como seres anormais”.

Pondo um fim a essa visão, também na década de 60, surge o modelo social, como uma forma de conscientização a respeito das limitações da pessoa com deficiência, que eram provenientes de barreiras, físicas ou atitudinais, impostas pela sociedade.

Os conceitos de igualdade de oportunidades e inclusão começam a ser difundidos na sociedade, com o debate sobre o direito de acesso à saúde, educação, emprego, lazer, cultura, vida independente e desenvolvimento socioeconômico. A visão de deficiência muda, tornando-se mais realista. A pessoa não é deficiente, ela tem deficiência. Deficiente é o ambiente que não está pronto ou adequado para recebê-la.

O modelo propõe a valorização das qualidades individuais, visando desconstruir a imagem negativa e estigmatizante que foi conferida à pessoa com deficiência; a pessoa

vem antes de sua deficiência.

Com tudo isso, o modelo social ainda vem sofrendo alterações, que são necessárias, porém com um processo lento de conscientização, reverberando ainda o discurso limitante da deficiência.

4 I IDENTIDADE DA PCD, UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A busca pela conquista dos direitos das pessoas com deficiência não se deu da noite para o dia e tão pouco foi um processo tranquilo, mas marcado por muita luta. Luta essa traduzida em ações para sair da invisibilidade, do anonimato, da condição de pessoa digna de pena e necessitada de caridade. Nesse cenário, surge a determinação pela conquista de seus direitos, e de sua identidade, que foi desconsiderada por muitos anos, com a descaracterização e despersonalização, elegendo uma condição sub-humana para as PCD.

O modelo social impulsionou as ações em busca do respeito e valorização às PCD, reafirmando que a pessoa, o “ser”, vem em primeiro lugar e não a deficiência que possui. O momento era propício para se expressarem e questionarem sobre as formas de tratamento empregadas a elas, e mais do que isso, para mostrar-se, apresentar-se, de forma que, enfim, a sociedade pudesse entender quem era a pessoa, ou quem eram as pessoas, com deficiência. Algumas, apresentando quadro com maior comprometimento, precisavam de representação, mas não a maioria, dessa forma puderam, elas próprias (as PCD), lutar por seus direitos.

Dava-se início a conquista de uma identidade própria, com o papel a ser exercido no convívio e grupo social, permitindo que o fazer parte da coletividade garantisse o direito à cidadania. A identidade é algo muito além de ter um nome e sobrenome, ela é manifestada pelo empoderamento da pessoa, trazendo consigo a autossuficiência, traduzida pelo respeito por si mesma e, como consequência, o respeito recebido pelos outros.

Maturana (2008), diz que quem respeita a si mesmo é independente e autônomo, sem estar em oposição; o respeito por si mesmo não se constitui na diferença com o outro, mas na aceitação da própria legitimidade.

A identidade não é inata ao ser humano e pode ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade, alimentada por inúmeras condições fornecidas pelo contexto social, de forma a criar os mais variados modelos. O termo pode ser utilizado para expressar uma singularidade construída na relação com outros homens, reafirmando a importância da convivência social resumida na inclusão.

Em resumo, a conquista da identidade permitiu a saída da invisibilidade e a união entre as pessoas com deficiência, criando condições e possibilidades de discussões acerca de seus direitos. Agora, elas eram vistas e ouvidas. Atualmente, é fato comprovado o pertencimento social e o direito à cidadania, mas a luta ainda continua para a garantia desses direitos já adquiridos e pela conquista de seu próprio espaço.

5 | DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO, CAMINHOS PERCORRIDOS: UMA QUESTÃO DE TERMINOLOGIA

Discorremos até o momento a respeito da história das pessoas com deficiência no mundo e no Brasil, compreendendo fatos que levaram a uma concepção errônea da deficiência, resumida em limitação e incapacidade.

A conquista por seus direitos veio no momento em que decidiram colocar-se perante o público, deixando evidente que faziam parte da sociedade, merecendo respeito e cidadania; mas não uma cidadania passiva, merecedora de caridade e, sim, uma cidadania ativa, de colaboração, com o objetivo de compartilhar ideias e conhecimentos para a criação de uma sociedade melhor. A participação social efetiva se dá não apenas por meio dos direitos, mas de seus deveres, ampliando essa colaboração nas questões políticas, sociais e econômicas do país.

Uma forma de colaboração ocorre com a atuação no mercado de trabalho, permitindo não apenas que as PCD recebam os benefícios, para seu sustento, mas que produzam, fazendo sua parte enquanto cidadãs atuantes.

Sabemos que não é tão simples assim, pois o mercado de trabalho exige algumas condições, como a capacitação e formação adequadas ao cargo que ocupam; daí o grande esforço para uma atenção diferenciada à educação inclusiva, partindo do princípio que a formação se dá a partir de uma educação de qualidade.

Verificamos os esforços para, também, garantir a oferta de uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino, como forma de superar as barreiras que impedem o acesso e participação no meio social, por meio de ações que resultem em políticas e leis com essa finalidade, procurando a superação total da exclusão.

Quando falamos em inclusão, muitos significados vêm à tona como sendo similares; um exemplo é a integração, que traduz outro significado, totalmente distinto. Dessa forma, é fundamental o esclarecimento dos termos usados em cada período, para entendermos o verdadeiro significado de incluir.

Essa passagem é muito importante, pois os termos apresentados marcam períodos de transição e a utilização inadequada pode resultar em ações de retrocesso, mesmo que de forma verbal, tornando-se mais um entrave para a adoção e entendimento da real concepção.

Pensando no contexto escolar, começaremos falando sobre o termo **exclusão**, que define total ausência de atenção ou assistência, marcada pela rejeição das PCD. A exclusão esteve presente no período em que as pessoas com deficiência não tinham qualquer direito à educação, eram retiradas do convívio social, perseguidas, exploradas ou exterminadas.

O assistencialismo deu início à **segregação**, que tinha como objetivo o afastamento ou distanciamento da sociedade e da família, oferecendo atendimento em instituições religiosas ou filantrópicas. Ao longo do tempo surgiram escolas especiais, centros de

reabilitação e oficinas de trabalho; o grupo dominante passou a admitir que as minorias pudesse ser produtivas, desde que recebessem escolarização e treinamento necessário.

A fase de **integração**, na linha do tempo da educação inclusiva, se deu no momento em que as PCD começaram a ter acesso às classes regulares, desde que fossem capazes de se adaptarem e não causassem prejuízo para os demais alunos. A pessoa estava apenas inserida ao meio, era como se não fizesse parte, de fato, pois não havia qualquer ação para eliminação de barreiras e superação das limitações impostas pela sociedade. Precisavam comportar-se como as pessoas “normais”, para não causar transtorno ou constrangimento no espaço escolar.

Ainda assim, podemos dizer que essa fase foi positiva, pois a partir dela foi possível a mudança para um olhar inclusivo de pertencimento.

A inclusão traz a possibilidade de acesso e permanência no sistema regular de ensino, com respeito às diferenças e especificidades, diminuindo ou eliminando as barreiras físicas e atitudinais, que possam prejudicar a aprendizagem e o acesso a novos conhecimentos.

Com advento da inclusão, outros termos caíram em desuso, como excepcional, especial, portador de deficiência. A partir da convenção definiu-se o termo “pessoas com deficiência” ou PCD, sendo definido pelas próprias pessoas com deficiência.

Com a compreensão dos termos corretos, entendemos o porquê do cuidado em usá-los. Mais do que respeito, a utilização das terminologias adequadas são consideradas ações inclusivas, pois elas se iniciam a partir do tratamento, posturas e comportamentos adequados.

6 | O ESPAÇO ESCOLAR, UMA CONQUISTA NECESSÁRIA

Muitos questionam o motivo de tanta luta para que as crianças com deficiência tenham direito de frequentar a escola regular (ou comum), alegando que seria melhor o atendimento em instituições que possam dar-lhes a atenção devida e diferenciada, de acordo com as necessidades e especificidades apresentadas.

A questão é justamente essa! As crianças com deficiência não precisam de atenção diferenciada, elas precisam ser tratadas como iguais e, assim como todos os alunos matriculados, ter o currículo adaptado à sua forma de aprender. Independentemente da deficiência apresentada, os benefícios são imensos para todas as crianças, pois o espaço escolar é uma fonte de experiências e aprendizagens.

É o primeiro contato social da criança, além de sua família, permitindo a convivência com a diversidade, a aquisição de novos conhecimentos e a exploração de um espaço, cheio de surpresas, que oferece novas possibilidades. As relações sociais estão ligadas diretamente ao desenvolvimento humano, uma vez que é por meio do convívio com seus pares que os alunos criam referências.

A interação com pessoas diferentes, que não fazem parte do núcleo familiar, ensina à criança que a sociedade vai muito além do espaço que habita (sua residência e seu bairro), e que o respeito é uma importante ferramenta para a boa convivência, devendo ser direcionado a todos, sem distinção.

De acordo Machado apud Montessori (2008) “a educação se estende além dos limites do acúmulo de informações. O objetivo da escola é a formação integral do aluno, com uma educação para a vida”.

A autora explica que além da socialização, a escola tem o papel de democratizar o acesso ao conhecimento, promovendo a construção moral e ética dos estudantes, formando pessoas conscientes, críticas, com potencial para transformar-se e transformar o mundo. Tem a responsabilidade de formar cidadãos, que aprenderão alguns princípios da vida social, seu lugar no mundo, quais são seus direitos e deveres e que existem uma infinidade de possibilidades para sua vida (MACHADO 2008).

Partindo da premissa de que somos seres históricos e sociais, entendemos a escola como o espaço de formação necessária para que o aluno, enquanto um cidadão, compreenda o contexto de sua existência e possa se tornar um agente histórico, construindo sua personalidade individual, desenvolvendo sua capacidade de autonomia e capacidade de tomar decisões, para uma construção social coletiva.

Outro aspecto importante é o fato dos alunos aprenderem a trabalhar de forma colaborativa e cooperativa, ajudando-se mutuamente, minimizando os efeitos de comportamentos competitivos arraigados em nossa sociedade e que muitas vezes são transferidos para o espaço escolar com a justificativa de exigência para o “futuro” mercado de trabalho.

Todos os princípios aqui apresentados são fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva, pois as crianças crescerão e se tornarão adultos conscientes, que estarão acostumados a conviver com as diferenças, respeitando a pessoa pelo ser que é e não pela deficiência que possui. Muitos desses adultos conscientes poderão tronar-se multiplicadores e colaboradores para a criação de uma sociedade mais justa, norteada pelo princípio de equidade.

O espaço escolar acaba por resolver duas questões importantes: oferecer oportunidade de uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, garantindo sua participação efetiva na sociedade, com seus direitos de cidadãos garantidos, e a conscientização dos demais alunos sobre a rica experiência de conviverem com a diversidade. Esse espaço responsável pela construção cultural; e a cultura é a identidade de cada povo, define cada sociedade, por meio de suas crenças, conhecimentos, ética, moral, leis, hábitos e costumes. Proporciona prazer em ser, fazer e pertencer.

7 | CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Miranda e Filho (2012) trazem grande contribuição para nossa reflexão, com a retomada de algumas questões legais imbricadas na formação do profissional de educação, de maneira geral.

Apartir da Portaria Ministerial nº 1793, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais, que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplinas específicas, focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais (termo usado na época), prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas.

Na resolução do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação básica, há referência sobre a necessidade de incluir na formação dos professores das diferentes etapas da educação básica conhecimentos relativos à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Está previsto que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da educação básica devam desenvolver competências para atuar com alunos que apresentam necessidades especiais em qualquer modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

Especificamente voltada para a Educação Especial, foi aprovada a resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reforçando a necessidade de haver capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes especializados para atender de maneira diferenciada as necessidades dos educandos (art. 8, inciso I).

Em 2002, foi sancionada a lei que reconhecia LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, como meio legal de comunicação e expressão, com estrutura gramatical própria, de uso das comunidades de pessoas surdas, obrigando a garantir a disciplina de LIBRAS nos cursos de Educação Especial, Pedagogia, Fonoaudiologia e demais licenciaturas.

É um grande avanço, pensando na oferta de uma educação de qualidade, com respeito à diversidade; no entanto, adicionar disciplinas específicas, para educação especial e inclusiva, no currículo de formação do professor, não garante sua implantação prática.

Isso porque a formação do professor exige determinados conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e aprofundamento nas questões de neuroaprendizagem que não constam em seu currículo de formação e que são cruciais para entender cada área de desenvolvimento do aluno (cognitiva, motora, de comunicação e afetiva) considerado normal, para consequentemente identificar e propor um método de ensino/aprendizagem adequada, com as adaptações necessárias, aos alunos com deficiência, respeitando suas especificidades.

Essa formação continuada fica a cargo do profissional, cabendo a ele avaliar a necessidade e arcar com os custos financeiros. Por isso, é comum ouvirmos de alguns

professores, muitas vezes, que não têm formação para lidar com determinadas deficiências. O que não está de todo incorreto, pois ainda que constem no currículo de formação disciplinas voltadas para a educação inclusiva, essa é uma área muito ampla, com muitos aspectos a serem considerados, como a necessidade de estágio supervisionado para atuar com o público alvo da Educação Especial e Inclusiva.

Concluímos, então, que a cobrança acaba recaindo sobre o professor; e o mesmo não pode ser o único responsável pela inclusão escolar do aluno com deficiência, pois não é essa a premissa da educação inclusiva.

Aluno e professor são os atores principais nesse processo, sem apoio dos demais profissionais do espaço escolar, família, profissionais da saúde e assistência social, não há como efetivá-lo. A responsabilidade de uma educação inclusiva eficiente é de toda sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (1996): Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002. Institui o código civil. Art. 1º - Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2005. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2007.

BRASIL, **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2010.

BATISTA, Cristina A. Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial**. Espanha, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FIGUEIRA, E. **Caminhando no silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**. São Paulo: Giz, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficiente no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo.** Pioneira, 2008.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social.** São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ROSA, Sueli Marque. **A justiça divina e o mito da deficiência física.** Goiania: Estudos, 2007.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio. **Freinet: Revolução Histórica e Atualidades.** Scipíone, 2008.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: Cedas, 1987.

MATURANA, Humberto. **Formação Humana e Capacitação.** São Paulo: Vozes, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos." Declaração de Salamanca "(verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a Educação Inclusiva. Formação, práticas e lugares.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

CAPÍTULO 10

A DIDÁTICA E O ENSINO DA MÚSICA - POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 28/04/2021

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

Rita Marcia Twardowski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Alisson André Escher

Mestrando do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

RESUMO: A Didática, como uma disciplina da Pedagogia, exerce um papel de fundamental importância dentro do contexto educacional, uma

vez que estimula entendimento e a compreensão adequada do processo de ensino, de acordo com os objetivos das disciplinas, os quais são delimitados tendo em vista o meio social dos educandos (FRONZA-MARTINS, 2009; MIRANDA, SOBRINHO, 2018). É por meio das técnicas e dos procedimentos da didática que os educandos são dirigidos e orientados em sua aprendizagem, e a Arte vem contribuir nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Didática; Aprendizado; Arte.

TEACHING AND MUSIC TEACHING - LEARNING POSSIBILITIES

ABSTRACT: Didactics, as a discipline of Pedagogy, plays a fundamentally important role within the educational context, since it stimulates understanding and adequate understanding of the teaching process, according to the objectives of the disciplines, which are delimited in view of the students' social environment (FRONZA-MARTINS, 2009; MIRANDA, SOBRINHO, 2018). It is through didactic techniques and procedures that students are guided and guided in their learning, and Art comes to contribute in this process.

KEYWORDS: Didactics; Learning; Art.

11 INTRODUÇÃO

A educação tem sua origem nos primórdios da civilização. Desde o início do surgimento dos grupos humanos sempre existiu a preocupação de ensinar e passar os

conhecimentos para as crianças, posto que de forma não sistematizada.

Destarte, a educação, como processo social, consiste na contínua transmissão dos valores do patrimônio cultural da geração adulta para a nova geração; como processo individual compreende a progressiva assimilação, por parte de cada indivíduo, dos valores, conhecimentos, ideais e técnicas, existentes no patrimônio cultural da humanidade, bem como o domínio dos processos que conduzem à criação de novos valores culturais e sociais (SANTOS, 2015).

O objetivo do processo educacional é assegurar a continuidade da cultura e da organização social, bem como, obter o progresso da civilização por intermédio da constante análise crítica e revisão desses valores.

A educação ainda visa a preparar o indivíduo para realizar-se plenamente como cidadão no meio social vive, através de sua inserção em um contexto sociocultural em contínua transformação (SANTOS, 2015).

A crítica e a contínua revisão da cultura e dos valores sociais, no intento de obter progressivas superações e novos progressos, em proveito da humanidade são inerentes ao processo social da educação.

Para tanto, Mattos (1971) descreve que a educação é a maneira mais segura e eficaz de corrigir as deformações e os desajustes da estrutura social e às deficiências de seu funcionamento.

Assim, é relevante acrescentar que as novas gerações devem ser educadas para identificarem inadequações, buscando alternativas para solucionar os problemas que caracterizam a realidade social.

Ademais disso, antes de educar o indivíduo para que ele se adapte as novas condições de vida, é necessário educá-lo para participar ativamente no processo histórico de transformação e melhoria da vida social (SANTOS, 2015).

Para educarmos o indivíduo para o convívio em sociedade, cabe muitas vezes resgatar expressões artísticas utilizadas ao longo do desenvolvimento da humanidade. Um dos regastes realizados pelo professor é o da música, expressão natural do ser humano.

A música é uma das expressões artísticas mais antiga vivenciada diariamente nos grupos sociais, ouvindo em casa, no carro, na escola, na rua, além da sonoridade expressa na natureza diariamente, gratuitamente, em todos os quatro cantos do mundo. Podemos denominar tudo que escutamos como música, estamos inseridos numa “estrutura musical” (FERREIRA, 2012).

Destarte, neste estudo o objetivo é identificar os aspectos inerentes à disciplina da Didática, tais como, conceito, objeto, métodos e sua aplicação na disciplina de Música, relacionando como um modelo de práticas pedagógicas que possibilitem a (re)estruturação dos conteúdos musicais, a partir de uma concepção dialética do ensino.

2 | DESENVOLVIMENTO

A palavra didática vem do termo grego *didatiké*, que quer dizer a arte de ensinar. O termo foi descrito pela primeira vez no século XVI como ciência reguladora do ensino. (PEREIRA, [entre 2007 e 2020]). A Didática é a parte da pedagogia que compreende o estudo das técnicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, a Didática é uma disciplina técnica que estuda o método do ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais, podendo ser definida, conforme Piletti (1990, p.43) como “a técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem”.

A arte que nasce com o homem é a música, que é audível no útero materno através das batidas do coração, da respiração, dos movimentos do metabolismo, da voz materna, juntamente com os ciclos cerebrais.

O homem é sensível à música, utilizando a voz e o corpo para expressá-la em toda a sua existência (CORREIA, 2010).

Para Mattos (1971), Didática é a disciplina pedagógica de natureza prática e normativa que tem como objetivo dirigir e orientar ativamente os alunos na sua aprendizagem. Em relação ao seu conteúdo, o autor descreve como sendo um conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos cuja função consiste em orientar os alunos na aprendizagem das matérias programada.

Já Nérici (1992) sustenta que, inicialmente a palavra didática significou a arte de ensinar. E como arte, a didática dependia muito do jeito de ensinar, da intuição do professor, uma vez que havia muito pouco a aprender para educar. Dificuldades no processo ensino aprendizagem são relatadas a todo o momento, seja por parte dos professores (desinteresse) e/ou por parte dos alunos (falta de atenção, baixo rendimento escolar, aprendizagem mecânica).

Questiona-se o uso da didática no desenvolvimento pedagógico de compreensão de conceitos e conteúdo.

A música é uma disciplina a mais, ministrada por musicista – professor - artista para o desenvolvimento da psique de crianças e jovens, contribui para o melhor aproveitamento dos conteúdos programáticos ensinados pelo professor. Rica culturalmente e artisticamente a música, quando incorporada ao processo educacional, valoriza os conteúdos e a textura social.

Ensina os alunos a ouvir e escutar de maneira afetiva e ativa, proporcionando bem estar, estimula a criatividade, aumenta a atenção em sala de aula, diminui o medo e a ansiedade (MOREIRA et al., 2014; MARTINS, 2014).

O ensino da música enquanto prática social elege a didática, para a re-significação do conceito de ensinar (MARTINS, 2014). Esse jeito de ensinar utilizando a didática está relacionada com a capacidade de fornecer um conjunto de normas e procedimentos que

guiam o professor no processo do ensino, que troca à sensibilidade de colocar-se na situação de outrem e, deste modo, atua com um conjunto de normas, com uma concepção de escola e de educação, de homem e de sociedade (MARTINS, 2014).

Ademais disso, a capacidade de empatia facilita a chegada do professor até junto do educando, com maiores possibilidades de adequação de ação didática na orientação da aprendizagem.

A Didática passou a ser conceituada como ciência e arte de ensinar. Destarte, ela pode ser compreendida em dois sentidos, a saber, no sentido amplo e no sentido pedagógico (SANTOS, 2015).

A música é arte do cotidiano humano, o trabalho com música é de inúmeras possibilidades, basta que o professor use a criatividade e a percepção. Quando didática e música caminham juntas no estímulo da criatividade, assistimos a experiência musical como base da aprendizagem (OLIVEIRA JÚNIOR; CIPOLA, 2017).

Em sentido amplo, a Didática se preocupa com os procedimentos que levam o educando a mudar de comportamento ou a aprender algo sem conotação sócio moral, assim a música se transforma em excelente e dinâmico recurso didático (OLIVEIRA JÚNIOR; CIPOLA, 2017).

Para Cettolin (2015), a escola precisa estar atenta que a música é um agregador de conhecimentos, habilidades e competências que tem potencial para, juntamente com outros campos do conhecimento, transformar a realidade.

No sentido pedagógico, entretanto, a didática apresenta compromisso com o sentido sócio moral da aprendizagem do educando, que é o de visar à formação de cidadãos conscientes, eficientes e responsáveis.

Na mesma linha, Veiga (2004, p.13), enfatiza:

O processo didático da perspectiva relacional significa analisar suas características a partir de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca e interdisciplinar das dimensões fundamentais.

Pode-se ainda, mais especificamente, vincular o conceito de Didática com o de educação e, então, ter-se-ia a seguinte conceituação, conforme afirma Nérici (1992) que na sua visão, a didática é vista como sendo o estudo do conjunto de recursos técnicos que tem em mira dirigirem a aprendizagem do educando, visando conduzi-lo a um estado de maturidade que lhe possibilite encontrar-se com a realidade, de modo consciente, eficiente e responsável, para nela atuar como um cidadão participante e responsável.

De acordo com Pilletti (1990), estudar didática não significa apenas acumular informações técnicas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Antes de qualquer coisa, significa desenvolver a capacidade de questionamento e de experimentação com relação a tais informações.

No ensino a didática assume um caráter político-social e técnico, enquanto a música é

o elemento de valor artístico, estético, cognitivo e emocional. São inúmeras as possibilidades interdisciplinares que a música oferece aos professores para o enriquecimento do processo educacional (CORREIA, 2010).

Ademais disso, o objeto de estudo da didática é o processo de ensino, campo principal da educação escolar, o qual inclui os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo.

No mesmo sentido, Veiga (1989, p. 44) define:

A Didática é compreendida como um conjunto de regras visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente, que separa teoria e prática, sendo a prática vista como aplicação da teoria, e o ensino como forma de doutrinação. Esta concepção ainda influência de maneira direta e/ou indireta a forma de ensinar de muitos docentes.

Já nas palavras de Libâneo (1984), a didática trata dos objetivos, condições e meios de concretizar o processo de ensino, agregando os elementos pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos. Para o autor, não existe uma técnica pedagógica sem uma noção dos indivíduos e da sociedade, sem a presença de uma técnica para realizá-la, portanto, o ensino deve ser idealizado, com propostas claras sobre seus desígnios, preparando os alunos para viverem em sociedade.

É imperioso acrescentar que a didática tem grande valor no processo educativo de ensino e aprendizagem, pois ela obriga o docente a desenvolver métodos que patrocine o desenvolvimento de habilidades cognoscitivas, tornando mais fácil o processo de aprendizagem dos indivíduos.

Levando em conta todos esses ensinamentos, Libâneo (1984) também descreve incumbir à docência a missão de planejar, dirigir e conduzir o processo de ensino, estimulando seus alunos a elaborarem as atividades escolares, com êxito e competências próprias, levando-os ao êxito no processo de aprender.

Com base nesse objetivo educacional, colima-se que o método de ensino não se resume a um conjunto de procedimentos, mas envolve ações e passos relacionados ao método de reflexão, compreensão e transformação da realidade, que sob as condições concretas de cada situação didática, assegura o encontro formativo entre o aluno e as matérias de ensino.

Por fim as atividades musicais, em estudos da neurociência, concluem que a música colabora com a linguagem, a memorização, a resolução de tarefas espaciais, a capacidade de atenção, a operação de categorização e o raciocínio (CORREIA, 2010).

Ademais, ao se destacar a faceta na contribuição de conhecimentos, abre-se uma perspectiva para que os educandos participem do processo educacional, que não se resumirá, inclusive, à simples difusão do conhecimento, mas também à construção colaborativa do conhecimento, sendo que a Didática é um processo de ensino e aprendizagem, e nesse

sentido, ela realça a relação do professor.

Com relação ao tipo de pesquisa, foi utilizada a pesquisa qualitativa, que tem o objetivo de coletar informações, não buscando apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, com intuito de reunir e analisar artigos publicados e disponibilizados nas bibliografias, concedendo visão ampla sobre os procedimentos da disciplina da Didática no âmbito da disciplina da Música.

Para condução da pesquisa, percorreram-se seis etapas: elaboração da pergunta de pesquisa; levantamento dos estudos primários; extração dos dados encontrados; avaliação dos estudos; análise e síntese dos resultados (SOUZA *et al.*, 2010).

O estudo tem como questão norteadora: Qual é a função da didática e como ela pode contribuir para a melhoria deste contexto no âmbito da disciplina de Música?

Definiu-se como critérios de inclusão: artigos originais e na íntegra, publicados a partir de 2010 e 2019, escritos na língua portuguesa e disponibilizados gratuitamente nas bases eletrônicas Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com conteúdo sobre Didática, Música, processos de ensino e aprendizagem.

Os critérios de exclusão são os materiais acadêmicos publicados nas bases eletrônicas que não atendiam aos critérios de inclusão.

Após levantamento dos estudos, os pesquisadores realizaram a leitura dos títulos e resumos, já fazendo descarte dos que não se enquadram nos critérios de inclusão.

O próximo passo contemplou a leitura dos textos publicados na íntegra nas bases de dados, selecionando os estudos elegíveis para responder a especificidade da pesquisa e descartar os estudos inelegíveis.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar se constitui no processo no qual são democratizadas as informações, os valores e a cultura da sociedade, possibilitando que os indivíduos adquiram conhecimentos e a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social vigente.

Esse processo educativo só é possível por meio da utilização de modelos didáticos, que exercem papel fundamental no alcance eficiente dos objetivos educacionais.

A Didática pode ser definida como sendo o arcabouço das técnicas do processo de ensino-aprendizagem disponíveis ao professor, o qual é responsável por realizar o julgamento ou a crítica destes métodos de ensino.

Para o ensino da Música o professor necessita investir no uso da criatividade e da emoção, colocando os educandos como protagonistas na construção do conhecimento e investir na interdisciplinaridade da música com as demais disciplinas da grade curricular.

É neste sentido que entendemos que a didática se torna um método eficaz e modelador, contribuindo de forma substancial nos métodos de ensino em todos os níveis educacionais, e na disciplina da Música poderá fortalecer os processos educacionais implantados, amadurecendo o aprendizado dos alunos, tornando-se assim, mais dinâmico e eficaz.

Ressalta-se que o objetivo desse estudo foi o de verificar qual é a função verdadeira da didática e as possibilidades de aprendizagem, assim como ela pode contribuir para a melhoria deste contexto no âmbito do ensino da disciplina de Música.

Verificou-se que a sua prática desempenha papel significativo na elaboração de técnicas pelas quais se deseja desenvolver um processo de ensino aprendizagem.

Por fim, por intermédio dos procedimentos da Didática os educandos são estimulados, e encaminhados, de forma eficaz, no decurso da aprendizagem, a utilizarem a Música para tornarem-se cidadãos capazes de se realizarem no meio social.

REFERÊNCIAS

CETTOLIN, F. Musicando a história e historiciando a música em escolas de Caxias de Sul (2008 – 2014). **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 164-183, jul. 2015.

CORREIA, M. A. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010.

FERREIRA, M. **Como usar música na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FRONZA-MARTINS, A. S. A importância da didática no ensino superior. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, Campinas, v. III, n. 5, p. 121-128, 21 abr. 2009.

LIBÂNEO, J. C. A Didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984. p. 1-21.

MATTOS, L. A. de. **Sumário de didática geral**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1971.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. A música na sala de aula – a música como recurso didático. **UNISANTA Humanitas**, Santa Cecília, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.

NÉRICI, I. G. **Didática geral dinâmica**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. A. de; CIPOLA, E. S. M. Musicalização no processo de aprendizagem infantil. **Revista Científica UNAR**, Araras v. 15, n. 2, p. 126-141, 2017.

PILETTI, C. **Didática geral**. 11. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SANTOS, A. M. dos. Saudações aos professores por Adelcio Machado. **Rede Catarinense de Notícias**, Florianópolis, 16 out. 2015. Disponível em: <http://rcnonline.com.br/artigos/artigo-sauda%C3%A7%C3%B5es-aos-professores-por-adelcio-machado-1.1821862>. Acesso em: 7 set. 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Acesso em: 10 jul. 2020.>

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

CAPÍTULO 11

A POESIA DE PEDRO MUNHOZ EM UM DIÁLOGO COM O CONCEITO DE SOLO: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 11/02/2021

Richard Lima Rezende

Universidade Federal de Lavras
Lavras - Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/6210880381030158>

Heitor Vieira Passos

Universidade Federal de Lavras
Lavras - Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/6514178138759746>

Antonio Fernandes Nascimento Junior

Universidade Federal de Lavras
Lavras - Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/4118824759380642>

RESUMO: Este trabalho busca analisar uma prática pedagógica sobre o ensino do conceito de solo que aconteceu durante um curso de verão na Universidade Federal de Lavras. Com o objetivo de entender como ela foi concebida por um grupo de universitários, foi colocada uma avaliação para que os envolvidos expressassem os pontos positivos e os pontos a serem melhorados da aula em questão. Para analisar as falas dos envolvidos utilizamos um método de categorização de falas, onde as mesmas foram agrupadas em três categorias. A primeira diz respeito à dinamicidade da aula que proporcionou a participação dos envolvidos. A segunda categoria é referente ao domínio do conteúdo e preparo que os professores demonstraram ter durante o desenvolvimento, sendo um aspecto

fundamental do saber do docente. A terceira se constitui pelas falas relacionadas à poesia utilizada como recurso problematizador, se mostrando um meio interessante de aliar a sensibilidade da arte ao olhar científico sobre o mundo de modo a formar cidadãos mais completos quanto seres humanos. Conclui-se que a proposta pedagógica foi concebida positivamente pelos envolvidos e que ser dinâmica e participativa é uma de suas essências, além do fato de os professores se apresentarem preparados e seguros quanto ao domínio do conteúdo e problematizarem a realidade pela poesia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Solo. Metodologia.

PEDRO MUNHOZ'S POETRY IN A DIALOGUE WITH THE CONCEPT OF SOIL: ANALYSIS OF A PEDAGOGICAL PRACTICE FOR TEACHER TRAINING

ABSTRACT : This work seeks to analyze a pedagogical practice on teaching the concept of soil that happened during a summer course at the Federal University of Lavras. In order to understand how it was conceived by a group of university students, an assessment was made so that those involved expressed the positive points and the points to be improved in the class in question. To analyze the speeches of those involved, we used a method of categorizing speeches, where they were grouped into three categories. The first concerns the dynamics of the class that provided the participation of those involved. The second category refers to the domain of content and preparation that teachers demonstrated to have during development, being a fundamental aspect of the teacher's knowledge.

The third is constituted by the speeches related to poetry used as a problematizing resource, proving to be an interesting way of combining the sensitivity of art to the scientific view of the world in order to form more complete citizens as well as human beings. We conclude that the pedagogical proposal was positively conceived by those involved and that being dynamic and participatory is one of its essences, in addition to the fact that the teachers are prepared and confident about the domain of the content and problematize the reality through poetry.

PALAVRAS-CHAVE: Teaching. Soil. Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

“Não se desiste da luta quando matam um Sem Terra” é um emblema de vários grupos de pessoas que buscam sua sobrevivência em uma sociedade onde a terra não está distribuída igualmente entre seus integrantes. Aqui no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) compreende diversas famílias que lutam pela reforma agrária, indo contra os latifúndios improdutivos que correspondem a grandes extensões de terra dominados por pequenos grupos de pessoas.

Em tom de resistência ao modelo de sociedade em que a distribuição da terra é desigual, o poema de Pedro Munhoz foi escrito, o qual finaliza sua obra poética com o fragmento que iniciou este texto, intitulada “Quando matam um Sem Terra”. Este poema foi escolhido para compor uma prática pedagógica para se ensinar o conceito de solo, tema este que está intimamente relacionado ao termo popular “terra”, como veremos a seguir, que se encontra problemático a respeito de seu ensino, ao mesmo tempo que podemos divulgar um caminho alternativo para o ensino deste tema com grande potencial para uma abordagem sociocientífica (ASC) a partir deste poema.

A ASC em sala de aula possibilita aos estudantes se aproximarem do professor, onde há mais momentos dialógicos entre estes personagens, além de que os primeiros podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem as experiências de seus contextos de vida. Sendo assim, a problematização da realidade, proporcionando aos estudantes (re) significarem a realidade confrontando-a aos seus cotidianos, se aproxima do pensamento do educador Paulo Freire, reforçando a importância da problematização na formação dos sujeitos (SANTOS & MORTIMER, 2009).

A aula em questão foi planejada, construída e ministrada durante um curso de verão deste ano de 2020. Antes de nos atentarmos aos detalhes desta proposta pedagógica, daremos um breve olhar para o cenário do ensino do conceito de solo e para a formação de professores, de modo a refletir sobre suas dicotomias, principalmente, neste caso, em relação à arte e ciência.

2 | ENSINO DO CONCEITO DE SOLO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O conceito de solo é um tema abordado amplamente durante a escolarização

básica, mas o enfoque para este trabalho é o ensino fundamental. Iniciando um panorama por um documento mais antigo, mas que influenciou a construção de materiais didáticos e o trabalho educativo das escolas durante as últimas duas décadas, Lima (2005) traz que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, a temática dos solos deve ser abordada de modo processual e gradual, sendo que se divide em quatro etapas e cada uma é abordada em seu respectivo ciclo.

Do primeiro ao segundo ciclo do Ensino Fundamental a abordagem adequada concentra-se na perspectiva introdutória do assunto, sem perder de vista as características transversais e multidisciplinares do conteúdo, de forma a direcionar o olhar dos estudantes para que identifiquem e diferenciem as diferenças e semelhanças que surgem nos ambientes, considerando os fatores bióticos, como a presença ou ausência de seres vivos, assim como os fatores abióticos, tais como a umidade e granulosidade do ambiente, além de se relacionar com as interações que decorrem da formação dos solos, o que demanda a abordagem das interações entre os seres vivos e as dinâmicas de erosão, fertilidade, processos de decomposição dentre outros (LIMA, 2005)

Nos terceiro e quarto ciclos os solos são tratados em seus componentes físico-químicos, além de se abordar mais detalhadamente sua origem e a relação que possui com as dinâmicas dos ciclos biogeoquímicos, tendo como exemplo o ciclo hídrico e seus efeitos na paisagem tanto do campo quanto do meio urbano. Nessa etapa conclusiva do Ensino Fundamental, os interesses econômicos também são abordados, retomando os conceitos previamente trabalhados nos ciclos anteriores, mas com maior aprofundamento e integração entre as características e propriedades dos solos e as interações que decorrem das mesmas e seus impactos na vida econômica e na saúde dos indivíduos, tanto das cidades quanto do meio rural, o que levanta temáticas relacionadas à poluição, de maneira geral, degradação dos ambientes urbanos e rurais para o atendimento de demandas do capital, o uso de práticas agrícolas ultrapassadas (a exemplo das queimas), dinâmicas sociais decorrentes das relações de poder que o ser humano possui com o solo, dentre outros temas transversais e multidisciplinares (LIMA, 2005).

Este autor aponta em seu trabalho propostas de atividades a serem realizadas como por exemplo: a utilização de imãs em diferentes amostras de solo para se evidenciar a polaridade presente em decorrência das diferentes composições, ou a construção de perfis geográficos que vão desde a rocha mãe até a formação de um solo com seus perfis e a rocha mãe. Outra prática citada é a construção de um filtro para a investigação da capacidade de filtragem do solo em relação a água que chega das chuvas e cai nos rios e demais corpos d'água, além da montagem de simulações de terrenos com e sem vegetação para se avaliar a diferença dos impactos das chuvas entre ambientes preservados e ambientes degradados por ação humana (LIMA, 2005).

Deslocando o panorama para um documento mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o ensino do solo em seus aspectos biogeoquímicos nos

anos finais, por meio de uma abordagem sistêmica, que considera as particularidade dos diferentes climas e formas de vida ao redor do planeta, em ambientes preservados, assim como em locais sob o efeito de ações antrópicas, com foco nos ecossistemas brasileiros e em suas particularidades de radiação solar, pluviosidade e demais propriedades (BRASIL, 2017).

O documento possui propostas de atividades relacionadas ao ensino de solos pautadas no estímulo das sensações dos estudantes ao se observar amostras e classificá-las quanto a cor, textura, odor, umidade, granulosidade e outros aspectos perceptíveis ao tato, a visão e ao olfato. Tendo em mente a interação do solo com as demais formas de vida, a BNCC sugere atividades, vivenciais ou por meio de experimentos, que permitam a constatação das formas de vida presentes no meio, seja por plantio de amostras vegetais, seja por observação de perfis geográficos no intuito de trabalhar a importância do solo para o ciclo da água, desde a sua captação até o momento em que retorna para os corpos d'água.

Contudo, Oliveira (2014) traz que os solos são mal abordados dentro das escolas, visto que o conceito de solo é variado, pois não se destaca os quesitos da educação formal, mas as definições que também surgem nos saberes informais, como os diferentes significados que os solo apresenta para um trabalhador rural e para um arquiteto. Para o primeiro, o solo é visto como fonte de vida e renda, para o segundo, a fundação necessária à construção de um edifício.

Nesse sentido os livros didáticos e paradidáticos apresentam-se como os recursos mais recorrentes nas escolas, sendo que apresentam informações deficitárias ou ultrapassadas, uma vez que seus conceitos são, muitas vezes, estáticos e não acompanham as novas pesquisas acerca da temática, onde há a valorização de processos mecânicos de ensino, no qual o estudante concentra-se na memorização de conceitos fragmentados. Nesta condição, os conceitos ora apenas ligados aos interesses agronômicos, ora relacionados aos aspectos geológicos, sem se estabelecer uma conexão entre os conhecimentos relativos ao ensino de solos (LIMA, 2005, p. 387-388).

Partindo das breves considerações a respeito do ensino do tema “solo”, direcionaremos a reflexão para a formação de professores, etapa esta que professores pesquisadores e professores em formação podem agir no sentido de superar os obstáculos históricos que impedem a prática docente de ocorrer consistentemente e com qualidade. Além disso, levaremos em consideração a relação entre arte e ciência na formação de.

3 I FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS DICOTOMIAS

Os saberes desenvolvidos e construídos pelo ser humano vem antes mesmo dos registros rupestres ou demais marcas culturais da passagem de nossa espécie pelo mundo. Isso quer dizer que as formas de conhecimento que proporcionaram estarmos vivos aqui

hoje foram suficientes, legítimas e variadas ao longo de nossa evolução. Hoje temos como exemplo o mito, a filosofia, a ciência, entre outros, a arte. Para estes dois últimos elementos do saber humano, encará-los como opostos ou incompatíveis pode dificultar uma leitura mais ampla e aprofundada da realidade, uma vez que são segregadas partes do conhecimento que, segundo Rangel e Rojas (2014), é global.

Estas autoras ao olharem para a formação de professores discutem que a dicotomização estabelecida nos ambientes acadêmicos, estes que são uma das etapas que formam nossos professores, tende a separar o saber artístico do saber científico, o que, ainda segundo elas, pode dificultar a formação de um docente e pesquisador que compreenda o mundo pela sensibilidade e, ao mesmo tempo, pelo rigor científico (RANGEL & ROJAS, 2014). Assim sendo, na prática em sala de aula, a visão dicotômica desenvolvida no professor será colocada, também, aos estudantes, influenciando diretamente em como estes sujeitos conceberão os elementos culturais da criação humana, a arte e a ciência durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma direção, a dicotomização dos saberes não foi percebida somente entre a arte e a ciência, mas nos aspectos que compreendem a formação do profissional da educação. Nas licenciaturas, por exemplo, o saber científico é mais valorizado em detrimento ao saber pedagógico-didático; o que se encontra inversamente nas pedagogias (LIBÂNEO, 2015; GATTI, 2010). Este fato, além de poder provocar uma formação incompleta, considerando que o domínio do conteúdo é uma das essências do saber do professor, assim como os saberes pedagógicos, também, a dicotomização entre os saberes artístico e científico tende a agravar ainda mais uma formação fragmentada, tanto do professor quanto dos estudantes que serão mediados pelo seu exercício profissional.

Associar arte e ciência na construção de saberes é o mesmo que associar razão e emoção, objetividade e sensibilidade, lógica, intuição e criação. Dessa forma, superam-se fragmentações e rupturas, para que se possa compreender, de modo mais abrangente, o mundo e as relações dos homens entre si e com a natureza (RANGEL & ROJAS, 2014, p. 74-75).

Partindo da ideia de que arte e ciência em diálogo é fundamental para o ser humano se construir sensivelmente por meio de olhares objetivos e racionais, não descartando a emoção e intuição que também compõem o cotidiano dos estudantes e compreendem suas concepções de mundo, este artigo se encontra respaldado. A partir desta reflexão, considerando os apontamentos sobre o contexto do ensino do tema “solo” e os impasses que a formação de professores apresenta em relação às dicotomias do conhecimento de profissão e de mundo, analisaremos uma prática pedagógica para o ensino do conceito de solo que utilizou um elemento artístico, a poesia, como recurso problematizador da realidade, buscando entender como foi concebida por um grupo de universitários.

4 | DESENVOLVIMENTO

A proposta pedagógica a ser analisada aconteceu durante um curso de verão realizado na Universidade Federal de Lavras que envolveu estudantes de graduação e pós-graduação, em que foi proposto aos participantes do evento que construíssem e aplicassem planos de aula à nível de ensino fundamental que tenha como recurso problematizador uma obra literária. Uma característica que essas aulas não poderiam possuir é a exposição e demonstração dos conteúdos, ou seja, não poderiam se enquadrar nas chamadas metodologias de ensino tradicionais que colocam os estudantes em modo passivo no processo de ensino e aprendizagem, comumente memorizando conceitos que são transmitidos do professor, detentor do conhecimento, para o aluno. Estas propostas devem, portanto, se aproximar das chamadas metodologias ativas de ensino.

Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), os princípios das metodologias ativas de ensino se encontram em alguns aspectos, como desenvolver a autonomia dos estudantes; se desenvolver no sentido em que estes sejam o centro do processo de ensino e aprendizagem; proporcionar uma reflexão sobre o mundo a partir da problematização da realidade; ter o professor como mediador e facilitador do processo de apropriação dos conceitos e, portanto, reflexão sobre a realidade; e que este profissional se inove na direção de propor um percurso metodológico diferente dos percursos tradicionais de ensino, de modo a possibilitar uma transformação no cenário educacional (DIESEL, BALDEZ & MARTINS, 2017).

A aula foi ministrada por 2 professores. Inicialmente os professores apresentaram o tema para os outros participantes do curso de verão e perguntou a eles se gostavam de poesia. Alguns responderam que sim e, após isso, um dos professores recitou o poema “Quando matam um sem-terra” do autor Pedro Munhoz. Após à declamação do poema foi perguntado aos participantes se gostaram da obra e se havia algum ponto nela que eles tenham gostado mais ou alguma parte que tenha chamado a atenção deles. Uma participante disse que o poema era bem “pesado”, pois contava sobre a morte de alguém. Partindo dessa fala os professores foram questionando outros elementos da fala da aluna, como por exemplo “quem morreu?”, “como é chamado o grupo várias outras pessoas estão na mesma condição da pessoa que morreu?”, “mas por que o homem foi morto?”. A partir daí foi discutido com outras falas dos alunos quem era o MST e seus objetivos, além da questão da terra que vem como eixo central do poema. Depois de conversar sobre estes elementos que o poema proporcionou discutir, foi questionado sobre o nome “terra” que o poema trouxe e quais outros nomes os participantes conheciam além deste. Disseram outras duas palavras “chão” e “solo”. Com isso, os professores começaram a diferenciar a palavra “solo” das outras trazendo que esta última é uma palavra técnica, e que apresenta um conceito. Assim, foi trazida uma imagem de uma cultura orgânica impressa e foi perguntado sobre o que era visto nela que representava alguns componentes do se

chamava de solo. Antes disso, os professores contaram para a turma o que era “cultura orgânica”. Os participantes trouxeram os vegetais, os animais, a água e o ser humano contido na imagem. Os professores acrescentaram que a parte vermelha, ou seja, mineral, também fazia parte, assim como a matéria orgânica que compunha a camada chamada de húmus. Depois de discutirem, os professores disseram que era uma imagem retirada do site do MST, e que este grupo era o maior produtor orgânico do Brasil. Ao extraírem os elementos visíveis que compõem o solo a partir da imagem, os professores trouxeram outros dois, que são: ar e microrganismos. Então, foi questionado aos participantes “de onde vem o solo?”. Os professores, juntamente com os alunos, construíram a ideia de que as rochas são quebradas em pedaços cada vez menores, ou seja, ela ia se decompondo em partículas pequenas chamadas areia, silte e argila. Desse modo, os professores trouxeram que existem vários tipos de solos que variam entre o tamanho de suas partículas, em um gradiente entre arenoso e argiloso. A cada momento que era trazidos os componentes do solo os professores iam recapitulando para que não fossem esquecidos. Quando a parte de discussão dos conceitos terminou, os professores pegaram uma imagem capturada do ambiente ao redor de onde aconteceu a aula que trazia a entrada de um formigueiro no solo e perguntou aos alunos se naquela imagem havia solo. Disseram que sim, e identificaram novamente os componentes. Com isso, os professores perguntaram se alguém sabia o que havia dentro do formigueiro e, antes que alguém respondesse, eles pediram para não contar agora, pois eles fariam isso de outra maneira. Assim, foi pedido para que cada participante contasse uma história de como seria se eles fossem um animal pequeno o bastante para adentrar o formigueiro e visse tudo que havia lá. Não se resumindo a isso somente, foi acrescentado que os alunos deveriam mobilizar os conceitos aprendidos durante a aula, como formação do solo e composição do solo, onde os professores recapitularam com a turma antes de começar a atividade avaliativa. Após terem produzido as histórias, cada aluno apresentou para toda a turma e a aula terminou.

5 | METODOLOGIA

Neste tópico delinearemos o caminho que possibilitará analisarmos a proposta pedagógica relatada no tópico anterior. Para isso, olharemos para as falas dos envolvidos que participaram da aula e a avaliaram em pontos positivos e em pontos a serem melhorados. Este trabalho, portanto, se enquadra em uma pesquisa qualitativa, uma vez que o objeto de estudo será analisado pelo conteúdo de suas falas — levando em consideração a experiência dos pesquisadores em consonância ao referencial adotado (FLICK, 2008).

Trazido o contexto que originou esta prática pedagógica e sua aplicação para um grupo de universitários, definiremos quem são estes. Os participantes foram nomeados com a letra “A” seguida de um número, de modo a preservar a identidade de cada um. Primeiro, deve-se destacar que dois universitários (A4 e A8) não estavam cursando

licenciatura durante o curso de verão em que aconteceu a ministração da aula, sendo um do curso de agronomia e outro do curso de engenharia florestal. Os outros seis universitários compreendem dois integrantes de mestrado (A2 e A5, que cursaram licenciatura em ciências biológicas) e quatro graduandos (A1, A3, A7, A8) em ciências biológicas licenciatura.

Para analisar as falas optou-se pelo método de categorização de falas proposto por Minayo, Deslandes e Gomes (2016). Dessa maneira, as ideias mais frequentes neste grupo de universitários serão agrupadas em categorias. Além das ideias mais frequentes, queremos entender o que este grupo expressou sobre a poesia utilizada na prática pedagógica, assim, agruparemos as falas referentes em uma categoria.

6 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a análise e categorização das falas, as mesmas foram agrupadas em três categorias descritas, como pode ser observado na tabela a seguir:

Categorias	Descrição	Frequência	Ocorrência
Aula dinâmica que proporcionou a participação dos alunos	<i>Nesta categoria os graduandos apontaram que a aula proporcionou a participação dos mesmos por ser dinâmica e interativa</i>	4	A5, A6, A7, A8
Os professores se mostraram preparados e com um bom domínio do conteúdo	<i>Nesta categoria foram reunidas as falas dos graduandos que se remetem ao domínio do conteúdo científico por parte dos professores</i>	4	A2, A5, A6, A7
A poesia como recurso problematizador	<i>Aqui os graduandos destacaram que a poesia foi um recurso interessante para problematizar o assunto</i>	3	A1, A3, A5

Tabela 1: Descrição das categorias

Nesta tabela podemos observar que os universitários (quatro deles) apontaram para a dinamicidade da aula, o que proporcionou, segundo eles, maior participação dos mesmos – e para o domínio do conteúdo que os professores apresentaram durante a aula. Ao olharmos para as falas que se remetiam à poesia, os sujeitos destacaram que a utilização da poesia como recurso problematizador foi interessante. Partindo disso, discutiremos cada categoria na ordem em que foram descritas.

Na primeira categoria “Aula dinâmica que proporcionou a participação dos alunos” consideramos as falas que se remetiam à palavra “dinâmica” ou que traga sentido semelhante, além das ideias que se desdobrem a partir disso, ou seja, o que os alunos

trouxessem como consequência deste tipo de aula que, no caso, foi apontada a participação dos envolvidos. Houve falas mais detalhadas, em que alguns sujeitos descreveram com mais palavras sobre o aspecto da aula apontado, já outros foram bem sucintos, como podemos observar nas falas a seguir:

“**A5**: a aula foi bem dinâmica [...] Os alunos participaram bastante devido à dinâmica que foi imposta na aula.”

“**A6**: a aula foi bem dinâmica, buscou a participação dos educandos.”

“**A7**: aula interessante, instigante, ajuda a pensar melhor sobre a formação do solo. Casou interação entre os alunos.”

“**A8**: aula dinâmica e objetiva.”

Podemos observar que três sujeitos usaram somente a palavra “dinâmica” para se referir à aula como um todo, e um deles trouxe na mesma direção com outras palavras, e que dois sujeitos destacaram a participação como uma característica da proposta pedagógica ministrada.

Sobre essa questão, a dinamicidade de uma aula está diretamente relacionada ao papel dos personagens no processo de ensino e aprendizagem. Em uma aula conservadora, baseada na exposição e memorização de conteúdo, onde este é transmitido do professor para o aluno, tem-se claro os papéis, o professor é o detentor do conhecimento e deve transmitir através da reprodução de textos no quadro e pela fala oral. Entretanto, visando uma transformação do cenário da educação, têm-se estratégias em que os papéis são transformados. Nessas o aluno passa a ser mais ativo e participante e o professor passa a tomar uma posição mais de mediador, proporcionando ao aluno ser autor, também, da construção de seu aprendizado.

Tortella, Tassoni e Megid (2014) discutem nesse sentido trazendo que a relação entre os alunos durante o processo pedagógico é fundamental para a construção do conhecimento e da autonomia. Segundo estas autoras, a troca de informações, de dúvidas, de soluções e demais outros elementos que compreendem o processo de ensino e aprendizagem contribuem para que os estudantes se formem mais consistentemente. Dessa maneira, o que 4 universitários apontaram a respeito da prática pedagógica analisada em questão mostra que, mesmo os sujeitos não descrevendo com mais detalhes sobre essa dinamicidade, a participação que é um desdobramento, foi um aspecto interessante.

Em consonância às ideias anteriores, trazendo a discussão de Damiani (2008) sobre o trabalho colaborativo na escola, uma aula dinâmica que estimule a interação entre os alunos e eles com o professor pode ajudar os estudantes a desenvolverem a argumentação. Quando estes se colocam no coletivo têm a possibilidade de desenvolver a socialização, a superação do egocentrismo e demais outros aspectos que contribuem para a formação do sujeito enquanto ser humano por meio do processo de escolarização.

Por outro lado, quando vamos pensar uma prática pedagógica não podemos deixar

de pensar sobre o conteúdo a ser ensinado. Por muitos anos o ensino tradicional ou conservador esteve e ainda está nas escolas, e o professor, como já dissemos, têm o papel de detentor do conhecimento a ser passado adiante. Em uma metodologia ativa em que há a participação dos estudantes no processo de construção do aprendizado, por exemplo, o professor, por mais que ele atue diferentemente de uma aula conservadora, também deve possuir o domínio do conteúdo (conhecimento). Portanto, além de outros conhecimentos, o professor deve dominar o conhecimento da área que vai lecionar, e isso está relacionado à segunda categoria elencada nas falas.

Agora em “*Os professores se mostraram preparados e com um bom domínio do conteúdo*” os universitários reconheceram outro aspecto da proposta pedagógica e que está ligado ao domínio do conteúdo e preparo do professor para desenvolver a aula com segurança, que o professor adquire durante sua formação específica e seu exercício profissional, o que envolve um bom planejamento. Antes de discutirmos de forma aprofundada, ilustraremos as falas dos participantes que se remetem à questão:

“A2: Boa apropriação do conteúdo para o desenvolvimento da aula.”

“A5: [...] os professores dominaram bem os conteúdos.”

“A6: [...] ministrando com clareza os conteúdos, trabalhando-os de forma segura.”

“A7: Professores mostraram bem preparados.”

O domínio do conteúdo está intimamente ligado ao prefeito e planejamento do professor. Na fala do A6 ele relata que os professores se apresentaram seguros e claros quanto ao desenvolvimento do conteúdo com a turma. Em relação a isso, Longhini (2008) concluiu que o domínio do conteúdo influencia a forma como o professor lida com as questões que surgem em sala de aula, seja na própria explicação de um tema, seja na resposta a uma dúvida de um estudante ou até mesmo em saber mobilizar as falas que os alunos trazem durante a aula.

Mesmo sua pesquisa sendo em campo da pedagogia, revelou que o domínio do conhecimento específico é crucial para o exercício da profissão docente, uma vez que obstáculos conceituais impedem o aprendizado efetivo dos estudantes, em que não há clareza e segurança no discurso do professor, ainda que em alguns casos os alunos podem demonstrar um conhecimento mais complexo sobre o assunto que o próprio professor, dificultando ainda mais o desenvolvimento da aula pelo docente. Além disso, este autor chama a atenção para o fato de muitos professores utilizarem dos livros didáticos para estudarem sobre os conteúdos que vão ensinar, o que é problemático, pois muitos dos livros didáticos possuem erros conceituais (LONHGINI, 2008).

Em relação à terceira categoria, identificamos que três universitários citaram a poesia utilizada como recurso problematizador da proposta pedagógica em questão. Antes de discutirmos ilustraremos as falas dos envolvidos:

A1: o poema foi utilizado com muita pertinência na aula, pois as problematizações acerca da composição do solo partiram da realidade que o poema retrata e ainda incorporou com espontaneidade a participação dos alunos.

A3: o poema foi muito bem utilizado para dar início à problematização.

A5: Houve um bom diálogo com a poesia."

Como podemos observar os universitários apontaram que houve um bom diálogo da poesia com a problematização do tema da aula, que é o conceito de solo. Dois deles citaram a palavra “problemática” para se referir a como este recurso se comportou na aula em questão que, neste caso, era o objetivo proposto. A pedagogia da problematização não valoriza transmissão de ideias prontas ou comportamentos ideais, nem mesmo soluções para questões cotidianas, mas fazer com que o estudante olhe para a realidade e consiga pensar sobre ela a partir do exercício de fazer perguntas relevantes sobre os elementos que a compõe (BORDENAVE, 1999). Neste sentido, a poesia foi a janela para a realidade em que os universitários puderam confrontá-la e problematizá-la pela mediação dos professores.

Vale ressaltar que estes universitários fizeram ou fazem parte de um curso de licenciatura, o que pode ter influenciado o olhar destes sobre este aspecto da proposta pedagógica, considerando que dois sujeitos do grupo fazem parte de cursos bacharéis. Mesmo a frequência sendo menor que as demais categorias, vale o esforço em discutir o papel que a arte (poesia) pode ter no âmbito educacional.

Rangel e Rojas (2014) trazem a importância de haver uma aproximação entre arte (poesia) e ciência, em que estas autoras discutem o papel imaginativo que existe nestes dois olhares sobre o mundo. A arte traz a sensibilidade para as reflexões, estimulando a imaginação dos estudantes, o que se comportou como um meio interessante para se discutir aspectos da realidade, segundo os universitários.

Em diálogo com a ciência, portanto, o processo de humanização em sala de aula se torna mais completo, pois os estudantes poderão, em conjunto, trocar experiências, expressar sentimentos, emoções, valores e intuições que fazem parte de seus cotidianos e, assim, construir o conhecimento sistematizado, este que os próprios estudantes terão a oportunidade de entender que os variados conceitos aprendidos estão expressos em elementos culturais, além dos livros didáticos, experimentos científicos ou demais recursos apropriados pelo professor. Estas autoras reforçam que a arte e a ciências são produtos da expressão humana que apresentam características comuns, como a criação, investigação e o poder de propor explicações sobre o mundo, e devem ser trabalhadas em conjunto (RANGEL & ROJAS, 2014), mesmo que essencialmente se apresentem como linguagens muito diferentes.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho concluímos que a proposta pedagógica analisada apresentou impressões positivas pelo grupo de universitários que participou de sua realização. Uma característica destacada por este grupo foi a dinamicidade da aula, em que alguns ainda registraram a participação dos envolvidos como outro aspecto da aula em questão. Segundo o referencial adotado, aulas dinâmicas e que estimulam e exercitam a participação e interação entre os personagens dentro da sala de aula é um fator fundamental para a construção dos estudantes enquanto seres humanos, em que eles têm a possibilidade de desenvolver sua socialização, argumentação e demais aspectos que compreendem um ser humano.

Sobre o domínio do conteúdo e preparo do professor, os universitários levantaram um ponto importante. Para se ensinar determinado tema o professor precisa possuir conhecimento a respeito do mesmo, ou o contrário pode levar à problemáticas no processo de ensino e aprendizagem como pôde ser visto na discussão. Um profissional da educação que se apresente deficitário sobre o conteúdo a ser ensinado terá dificuldades em desenvolver o assunto em sala de aula, o que envolve encontrar obstáculos conceituais em lidar com as dúvidas e falas dos alunos ao decorrer do processo. Sendo assim, o domínio do conteúdo e estar preparado para ministrar uma aula são fatores decisivos e fundamentais em uma prática docente.

Quando olhamos para a poesia três dos envolvidos se remeteram a este recurso. Deixaram claro que a poesia foi um interessante recurso problematizador da aula, o que está em diálogo com o referencial adotado. Rangel e Rojas (2014) defendem a aproximação da arte e da ciência para uma formação humanizadora mais completa, em que as contribuições sensíveis, emocionais, imagéticas e intuitivas da poesia, em consonância com a ciência, podem agir no sentido de promover um aprendizado mais consistente. Isso porque, segundo as autoras, arte e ciência são produções criativas exclusivas do ser humano.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Dias et al. **Alguns fatores pedagógicos**. Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos CADRHU, p. 261-268, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2018.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educ. rev., Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3.** Artmed editora, 2008.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIMA, Marcelo Ricardo de. **O solo no ensino de ciências no nível fundamental.** Ciência & Educação (Bauru), v. 11, n. 3, p. 383-395, 2005.

LONGHINI, Marcos Daniel. **O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 13, n. 2, p. 241-253, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suelen Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2016, 95 p.

OLIVEIRA, Déborah de. **O conceito de solo sob o olhar de crianças do Ensino Fundamental em escolas de São Paulo-SP.** Ciência e Natura, v. 36, p. 210-214, 2014.

RANGEL, Mary; ROJAS, Angelina Accetta. **Ensaio sobre arte e ciência na formação de professores.** Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 3, n. 2, 2014.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. **Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações.** Investigações em ensino de Ciências, v. 14, n. 2, p. 191-218, 2016.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; TASSONI, Elvira Cristina Martins; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. **As interações em sala de aula. As práticas pedagógicas e as possibilidades de aprendizagem.** Diálogos Latinoamericanos, n. 23, p. 115-134, 2014.

CAPÍTULO 12

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE SEMINÁRIO INTEGRADOR DO CURSO DE MEDICINA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES): RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 07/12/2020

Rogério Saad Vaz

Francelise Bridi Cavassim

Camila Cescatto Gonçalves

Acadêmico de Medicina da Faculdades Pequeno Príncipe
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1686484623296131>

Cainã Matucheski

Acadêmico de Medicina da Faculdades Pequeno Príncipe
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/8897004941145787>

Carolina Reinert

Acadêmico de Medicina da Faculdades Pequeno Príncipe
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0011302095727036>

Eduardo Schneider

Acadêmico de Medicina da Faculdades Pequeno Príncipe
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5161241774520614>

Fabrício Mulinari de Lacerda Pessoa

Acadêmico de Medicina da Faculdades Pequeno Príncipe
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/8342456019806314>

João Luiz Baú Carneiro

Acadêmico de Medicina da Faculdades Pequeno Príncipe
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1992301817424157>

RESUMO:Este trabalho descreve a experiência de estudantes do terceiro período do curso de medicina sobre as metodologias ativas na disciplina de Seminário Integrador. O processo se iniciou com a busca de conceitos e critérios relevantes do mundo científico. Os alunos foram instigados a procurar artigos sobre um tema que lhes era de interesse e de conhecimento prévio. A partir disso, slides foram montados e apresentados. Neste estágio, a apresentação continha os motivos que levaram o grupo a selecionar o tema. Além do trabalho expositivo, foi construído um glossário no qual termos desconhecidos deveriam ser elucidados. Ao encontro da apresentação, uma síntese crítica foi elaborada, na qual um breve resumo do tema, a existência de coerência entre o título e o corpo do texto e as palavras chaves deveriam ser abordados. Além disso, era preciso que o grupo desse um parecer sobre o que estava de acordo ou o que mudaria no artigo selecionado a fim de aprimorar o conteúdo abordado. Ao longo do semestre, *feedbacks* foram dados e junto com a ajuda dos professores trabalho foi lapidado até chegar na apresentação final, que era composta pela integração e comparação de dois textos analisados, os desafios encontrados na área abordada, o impacto social do tema e um espiral de conhecimentos - neste momento foi integrado diversas áreas e módulos já estudados. Também foi realizado uma *cover letter* para o Editor chefe

da revista em escolha. Por fim, os docentes e discentes realizaram avaliações referente ao comportamento e a participação do grupo. Conclui-se que o Seminário Integrador é de suma importância na construção acadêmica dos alunos de medicina, pois auxilia na busca de novos horizontes no meio científico, além da valorização da pesquisa de artigos de língua inglesa como fonte de conhecimento na formação de profissionais atualizados no curso de Medicina.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo Científico, Síntese Crítica, Pesquisa Científica.

USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN SEMINAR INTEGRATING OF THE MEDICINE COURSE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION (HEI): EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: This paper describes the experience of students of the third period of the medicine course on active methodologies in the Integrator Seminar. The process started with the search for relevant concepts and standards from the scientific world. Students were encouraged to look for articles on a theme that was of interest and prior knowledge. At this stage, the presentation contained the reasons that led the group to select the theme. In addition to the expository work, a glossary was built in which unknown terms should be elucidated. At the presentation, a critical synthesis was elaborated, in which a brief summary of the theme, the existence of coherence between the title and the body of the text and the key words should be addressed. In addition, it was necessary for the group to give an opinion about positive points or what would change in the selected article in order to improve the content covered. Throughout the semester, feedbacks were given and, together with the help of the teachers, the work was refined until reaching the final presentation, which was composed by the integration and comparison of two analyzed texts, the challenges found in the area addressed, the social impact of the theme and a spiral of knowledge - at this moment several areas and modules already studied have been integrated. A cover letter was also made for the editor in chief of the magazine of choice. Finally, teachers and students made evaluations regarding the group's behavior and participation. It is concluded that the Integrator Seminar is essential in the academic construction of medicine students, as it helps in the search for new horizons in the scientific environment, in addition to the valorization of the research of english language articles as a source of knowledge in the training of professionals updated in the medicine course.

KEYWORDS: ScientificArticle, CriticalSynthesis, ScientificResearch.

1 | INTRODUÇÃO

A partir das mudanças nas Diretrizes Curriculares do Curso de Medicina, em 2014, os estudantes foram apresentados as metodologias ativas de aprendizagem. Estas têm como objetivo estimular os alunos a buscarem o conhecimento de maneira própria, sendo apenas guiada pelos professores. Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo de aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas (BORGES, S.).

Estudos recentes demonstraram que as metodologias ativas promovem a autonomia do aluno para buscar soluções para os problemas diários da vida profissional. Haja vista

que incentiva o gerenciamento e manejo de situações que colocam os alunos fora da sua zona de conforto. Além disso, mostrou-se mais eficiente para formar profissionais da saúde com uma visão mais generalista, crítica e reflexiva, qualidades que aliadas à capacidade de administração e gestão de equipe, fazem com que todos os membros desta hajam de forma a priorizar o melhor atendimento para os pacientes. (BERBEL, S.)

O seminário integrador atua a fim de aguçar a capacidade dos alunos de buscar, analisar, compreender e também de produzir conteúdo de maneira autônoma. Sendo assim as aulas não se baseiam apenas em passar a informação de maneira passiva, elas tem como foco principal ensinar os discentes a adquirir o conhecimento de maneira independente. (FREITAS, Cilene Maria et al, 2015)

Baseado no exposto, este trabalho tem como objetivo descrever um relato de experiência de estudantes do terceiro período do curso de medicina sobre as metodologias ativas aplicadas na disciplina de Seminário Integrador.

2 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

As atividades interativas/metodologias ativas ao longo do semestre, com temas pré-definidos, foram realizadas de modo que os alunos pudessem adquirir o texto antes do encontro e inteirar-se melhor sobre o assunto, podendo acompanhar as atividades de maneira mais participativa. As principais competências desenvolvidas durante este período foram: estratégias para leitura, interpretação de textos, compreensão de artigos científicos, vídeos e outras mídias em língua inglesa; e referencial gramatical, técnico e científico da língua inglesa aplicados à Medicina. Desta forma, os objetivos da disciplina do Seminário Integrador neste semestre foram: (1) Introduzir análise de artigos em língua inglesa; (2) Analisar artigos científicos com abordagens qualitativa e quantitativa; (3) Discutir os instrumentos de análise das distintas abordagens metodológicas de pesquisa; (4) Produzir análise de artigo com o uso de um dos instrumentos de análise.

Durante as aulas, foi proposto o desafio de unir a gama de conhecimentos adquiridos durante o decorrer do curso até o momento, a fim de ter uma visão holística da graduação em medicina. O processo se iniciou com a busca de conceitos e critérios relevantes do mundo científico. Os alunos foram instigados a procurar artigos em inglês sobre um tema que lhes era de interesse e de conhecimento prévio dos mesmos.

Para auxiliar a análise crítica de artigos científicos, foi utilizado como base uma publicação científica “Motivação e Formação”, apresentada na Jornada do Centro de Neurociências, CUF Porto, e publicada na Revista Portuguesa de Pneumologia. Este documento descreve como um artigo deve ser avaliado, analisando todas as suas composições. Ou seja, ele orienta a refletir, comentar e decompor sobre pontos básicos que devem conter em um título, resumo, introdução, desenvolvimento, discussão ou conclusão para serem considerados bons e informativos no contexto de artigo científico.

Além disso, foram adotadas as instruções dos próprios professores do passo a passo de como deveria ser realizada esta análise crítica. Assim, foi empregada a seguinte sequência: leitura do artigo; anotação das ideias principais do artigo; respostas de perguntas específicas; decomposição na análise do artigo; articulação da reação crítica à redação; apresentação da crítica no formato atribuído; inclusão de trechos do texto.

Somado a isso, foi necessário selecionar diferentes revistas nas quais o tema do artigo seria condizente com o escopo. Para isso, os acadêmicos precisaram aprender sobre como eleger um periódico adequado para a sua pesquisa, considerando escopo, fator de impacto, index e outros. Após este passo, slides foram montados e apresentados em sala de aula. Neste estágio inicial, a apresentação continha os motivos que levaram o grupo a selecionar o tema. Além do trabalho expositivo, foi construído um glossário no qual termos desconhecidos deveriam ser elucidados.

Ao encontro da apresentação, uma síntese crítica foi elaborada, na qual um breve resumo do tema, a existência de coerência entre o título e o corpo do texto e as palavras chaves deveriam ser abordados. Além disso, era preciso que o grupo desse um parecer sobre o que estava de acordo ou o que mudaria no artigo selecionado a fim de aprimorar o conteúdo abordado.

Ao longo do semestre, *feedbacks* foram dados aos alunos e junto com a ajuda dos professores o trabalho foi lapidado até chegar na apresentação final, que era composta pela integração e comparação de dois textos analisados, os desafios encontrados na área abordada, o impacto social do tema e um espiral de conhecimentos - neste momento foi integrado diversas áreas e módulos já estudados. Aliado a isso, a realização de uma *cover letter* para o Editor chefe da revista em escolha. Nela, foi mostrada a relevância do tema para a sociedade e para comunidade médica, o porquê da escolha deste meio de publicação e a importância de publicarmos nosso artigo nesta revista.

A Cover letter final dos acadêmicos:

I am pleased to submit an original research article entitled "Breastfeeding and the Use of Human Milk" by Camila Cescatto, Carolina Reinert, Cainá Matucheski, Eduardo Schneider, Fabricio Pessoa e João Luiz Bau Carneiro for consideration for publication in the Journal of 2017. In this manuscript, we show that breastfeeding is not only the most important aliment during the first thousand days of babies but a question of public health. During this research we realized how great was the improvement of the drop of mortality and infectious diseases on the newborn that were fed with human milk. This impact was, upon our reflection, due to its composition: a balanced combination of proteins, carbohydrates, immunoglobulins, bacterias and vitamins. We believe that this manuscript is appropriate for publication by the Journal of Pediatr because it reflects the aim of the Pediatric field today: the fight against newborn mortality, attached to a basic instinct and need that has been misrepresented nowadays. This article shows the importance of breastfeeding and why this practice must be stimulated by physicians, in a world that is gradually walking in the direction of industrialization.

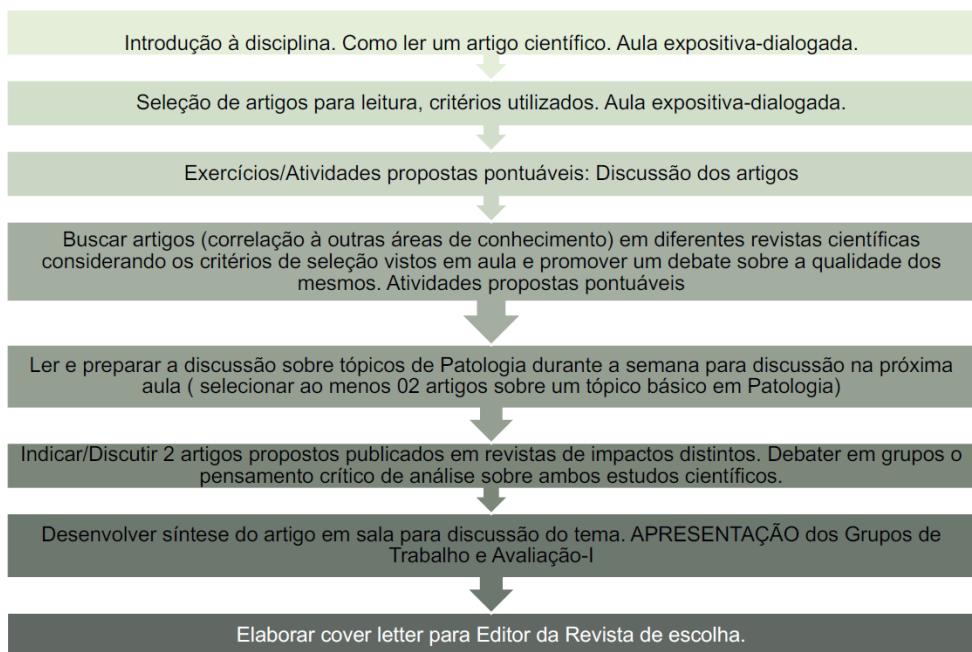
Our manuscript creates new possibilities for future studies of the importance of the human milk and the nutrition in the first thousand days of living, sharing the impacts of a good diet on the neuropsychomotor development. This manuscript has not been published and is not under consideration for publication elsewhere. We have no conflicts of interest to disclose. If you feel that the manuscript is appropriate for your journal, we suggest the following reviewers: Carolina Reinert and Eduardo Schneider.

Thank you for your consideration!

Por fim, tanto os docentes, quanto os discentes realizaram avaliações referente ao comportamento e a participação do grupo durante o desenvolvimento do trabalho.

Desta forma, de forma sistemática, a realização das atividades do seminário Integrador seguiu o seguinte fluxograma:

1. FLUXOGRAMA DAS ATIVIDADES DE SI.



Fonte: Os próprios autores (2020).

3 I DISCUSSÃO

As metodologias ativas se caracterizam por colocar o estudante no centro do processo de ensino aprendizagem, tornando-o construtor do seu próprio conhecimento formando um currículo que agrupa diferentes disciplinas e permitindo o desenvolvimento de um olhar amplo acerca do ser humano, nas suas relações com a sociedade e com

o ambiente (FREITAS, Cilene Maria et al, 2015). Inicialmente empregado no curso de graduação em Medicina pela Universidade de McMaster no Canadá, e na Universidade de Maastricht, na Irlanda, as metodologias ativas, consubstanciadas na Aprendizagem Baseada em Problemas, trazem uma abordagem ampliada e integrada dos currículos, priorizando a formação de competências e a visão do homem como um todo. No Brasil, tivemos como escolas pioneiras a Faculdade de Medicina e Marília e a Universidade Estadual de Londrina. (SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo, 2009)

A Aprendizagem Baseada em Problemas é pautada em situações que são preparadas previamente e de acordo com conteúdos que os alunos precisam dominar. Um dos seus aspectos fundamentais é ter o aluno como centro do processo educativo, instigando a sua autonomia e construção do próprio conhecimento. Parte-se de uma situação-problema que gera dúvidas a fim de motivar reflexões necessárias, fomentando nos alunos o desenvolvimento de um perfil crítico reflexivo, onde justos debatem e apontam estratégias, buscando conhecimentos para si mesmos (ROMAN, Cassiela et al, 2017).

Justifica-se a aplicação de metodologias ativas ao conjunto das ciências da saúde pela necessidade de romper com o modelo do ensino tradicional, a fim de formar profissionais que tenham capacidade de reconstruir o saber e não apenas reproduzir o que foi aprendido de modo mecânico e acrítico (ROMAN, Cassiela et al, 2017).

Dentro da disciplina do Seminário Integrador foi possível observar que as situação propostas, bem como seus objetivos, instigaram os alunos a buscarem novos conhecimentos, por meio da seleção e leitura de artigos e debatê-los, a fim de identificar aspectos básicos de um artigo e características que o tornam relevantes.

No âmbito da educação em saúde, existe ainda outra forma fundamental de utilização das metodologias ativas: A Problematização, tendo como referência primordial o método Arco de Charles Maguerez (ALVES, M. N. T. et al., 2017).

A problematização e a discussão do tema proposto, são úteis, principalmente quando relacionados com a vida prática. Isso porque, a abordagem exige um olhar crítico e observational do tópico. Dessa maneira, permite a identificação de erros e dificuldades e pode fornecer conhecimento suficiente para atuar de forma correta nessas falhas. E assim, o acadêmico fica mais apto para enfrentar as dificuldades da vida profissional. (BERBEL, N. N. 1998).

O corpo docente de Seminário Integrador criou um paradigma de aprendizagem que incentiva o aluno a assumir o papel de propagador do conhecimento e estrutura o ambiente para que os alunos se tornem participantes ativos no processo de ensino. Dessa forma, priorizou-se tal prática: que transmita o conhecimento de fontes variadas, permitindo uma formação mais ampla e competente em lidar com a realidade da saúde brasileira.

Deve-se destacar que os conhecimentos do Seminário Integrador se alicerçam em conteúdos práticos, que permitem com que a metodologia ativa seja empregada. Além disso o foco da disciplina na ‘intervenção’ cria valorização de todas as abordagens propostas

pelos membros do grupo - reconhecendo o papel e a pesquisa de cada participante. Isso promove a liberdade de construção de opinião (baseada em evidência) e o trabalho em equipe.

4 | CONCLUSÃO

Desta forma, conclui-se que a disciplina Seminário Integrador é de suma importância na construção acadêmica dos alunos de medicina, pois ela auxilia na busca de novos horizontes no meio científico e na inserção dos acadêmicos neste, além da valorização da pesquisa de artigos de língua inglesa como fonte de conhecimento na formação de profissionais atualizados no curso de Medicina.

REFERÊNCIAS

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 04, p. 119-143, 2014.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

FREITAS, Cilene Maria et al . USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO NA SAÚDE: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 13, supl. 2, p. 117-130, 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000500117&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00081>.

ALVES, M. N. T. et al. METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE. **Id on Line Rev. Psic.** v. 10, n. 33, Supl. 2, Janeiro 2017.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; SIQUEIRA—BATISTA, Rômulo. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1.183-1.192, 2009.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998.

CAPÍTULO 13

AS ATIVIDADES LÚDICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 28/04/2021

Interação. Ações educativas.

Juarez Oliveira Ferreira

Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação
pela Faculdade Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Mariluza Sartori Deorce

Doutora em Educação pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo
São Paulo – SP

RESUMO: Este trabalho visa mostrar as contribuições das atividades lúdicas na aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa e de cunho participante, desenvolvida em 2019, em uma escola pública de Ensino Infantil, com as duas últimas séries, Pré nível I, 19 crianças de 04 anos e Pré nível II, 17 crianças de 05 anos, somando 36 crianças. A pesquisa teve três etapas: observações em sala de aula, no pátio da escola e no parquinho; atividade desenvolvida junto com duas professoras referenciais e uma professora específica, de Educação Física; e entrevista com as professoras referenciais. Abre-se caminho para debates relacionados à ludicidade como prática de ações educativas, pois por elas as crianças se aproximam de um processo de interação e adaptação das condições oferecidas pelo mundo e aprendem a cooperar e se ajudar numa sociedade tão carente de valores.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades lúdicas.

PLAY ACTIVITIES AND THEIR CONTRIBUTIONS IN CHILDREN'S LEARNING IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This work aims to show the contributions of ludic activities in the learning of children in early childhood education. This is a case study, of a qualitative nature and of a participant nature, developed in 2019, in a public school of Early Childhood Education, with the last two grades, Pre level I, 19 children aged 04 and Pre level II, 17 05 year old children, totaling 36 children. The research had three stages: observations in the classroom, in the schoolyard and in the playground; activity developed together with two reference teachers and a specific teacher, of Physical Education; and interview with the reference teachers. It opens the way for debates related to playfulness as a practice of educational actions, because for them children approach a process of interaction and adaptation of the conditions offered by the world and learn to cooperate and help each other in a society so lacking in values.

KEYWORDS: Playful activities. Educational actions. Interaction.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como meta mostrar como as atividades lúdicas podem contribuir na aprendizagem das crianças na Educação Infantil, revelando a possibilidade de uma educação criadora, voluntária e consciente, é

oportunizando a socialização, relação com outro, apropriando da cultura e do exercício de decisões e da invenção. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade, fornecendo assim uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência (WAJSKOP, 2012).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), as brincadeiras são a essência da criança, sendo assim, utilizá-las como ferramentas no cotidiano escolar possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do seu desenvolvimento. Portanto, é preciso perceber que a escola é um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio para desenvolver a atenção, o raciocínio, a criatividade, a interação e a aprendizagem significativa.

Segundo Vygotski (1991), ainda que o desenvolvimento de uma criança depende muito do envolvimento social, toda criança precisa se envolver socialmente, é necessário que isso aconteça para que ela possa se desenvolver socialmente e intelectualmente.

Freire (1996) diz que seria bom discutir com as crianças a realidade concreta, a intimidade entre os saberes curriculares fundamentais a elas e a experiência social que têm como indivíduos, trazendo, por meio das atividades lúdicas, o convívio, pois os seres humanos são os únicos capazes de apreender. Sendo assim, somos criativos, transformamos as coisas de acordo com o gosto e jeito mais fácil de executar: adaptamos, não simplesmente repetimos as lições dadas; somos construtores e reconstrutores para haver a mudança.

Quando as crianças nas brincadeiras assumem o papel profissional como, professor, motorista, mecânico, policial, médico, advogado, juiz, elas estão vivendo o seu mundo social, sabe-se que os personagens do mundo social nem sempre são os mesmos, dependem do contexto vivido pelas mesmas. Mas normalmente, cada uma delas se expressa o personagem do conforme experiências próprias ou vivenciadas em filmes, nas revistas, nas conversas domésticas (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012).

Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, segundo ele estas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz de conta, de regras e podem aparecer também no desenho, considerado enquanto atividade lúdica. Essas poderão aparecer de forma mais evidente ou em um tipo ou outro de brincadeira, tendo em vista a idade e a função específica que desempenham junto às crianças.

2 | A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA VIDA DA CRIANÇA

A BNCC (BRASIL, 2017) destaca que as brincadeiras são a essência da criança, sendo assim, utilizá-las como ferramentas no cotidiano escolar possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do seu desenvolvimento. Portanto, é preciso perceber que a escola é um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio

para desenvolver a atenção, o raciocínio, a criatividade, a interação e a aprendizagem significativa.

Segundo Freire (1996), autonomia se constrói na experiência de várias decisões tomadas, onde o educador deve desafiar as crianças no sentido de escolher quais atividades fazer e em que momento, oportunizando assim seus direitos e deveres como pessoa, o amadurecimento é diário e a autonomia é um processo, não tem data marcada, por isso o educador, como mediador, deve estar centrado em “[...] experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade [...]” (FREIRE, 1996, p. 55).

Segundo Kishimoto e Freyberger (2012), todas as atividades que contêm músicas, artes plásticas e gráficas, fotografias, danças, dramatizações, recitações e reconto de histórias, quando bem trabalhadas, podem ser divertidas, oportunizando assim a liberdade de expressões. As crianças utilizam os saberes adquiridos a partir dessas vivências externas para se expressar e se relacionar e durante essas brincadeiras, utilizando a experiência cultural, se apropriam dessas artes para se tornar grandes artistas em suas expressões lúdicas.

A ludicidade na Educação Infantil é a garantia de uma possibilidade de educação criadora, voluntária e consciente. É a oportunidade de socialização, relação com outro, apropriação da cultura e do exercício de decisões e da invenção. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade, fornecendo assim uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança (WAJSKOP, 2012).

O brincar é essencial para o desenvolvimento da criança. Não se pode usá-lo somente para a alfabetização, mas como atividade que potencializa no desenvolvimento da mesma, levando a ser capaz de ler o mundo adulto, a ser crítica e opinativa (BARROS, 2009).

Barros (2009) destaca ainda que a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, por isso requer do brincante o domínio da linguagem simbólica, que tenha consciência em diferenciar a brincadeira e a realidade, sendo assim, para brincar é preciso aproximar-se de elementos reais, atribuindo-lhes novos significados, articulando a imaginação e a imitação da realidade.

3 I A CONSTRUÇÃO DO SABER POR MEIO DA INTERAÇÃO SOCIAL

De acordo com Freire (1996), o ser humano é o único social e historicamente capaz de apreender, não meramente repetir a lição dada, mas sim, construir, reconstruir e mudar. Nesse caso, em toda prática educativa quem ensina aprende e quem aprende ensina, sendo assim, essa prática deve ser política e não neutra.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a interação da criança durante o brincar se faz

necessário, pois traz muita aprendizagem e potencial para o desenvolvimento da mesma, assim é possível identificar expressões de afetos, mediações de frustrações, resolução de conflitos e regulação de emoções.

Por isso que o brincar cotidiano com adultos e outras crianças, em espaços e tempos diferentes, faz com que ela amplie e diversifique seu acesso a produções culturais, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensórias, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017).

Freire (1996) diz que respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade da criança, leva o professor à criação de algumas virtudes ou qualidades, pois, a democracia entre educador e educando é essencial, reconhecendo assim as experiências que traz consigo à escola, é importante que o educando participe da formulação das atividades.

Ainda segundo Freire (1996), exercitar a curiosidade estimula à imaginação, à intuição, às emoções e a pressuposição, na busca do objeto. Por isso, é preciso que o professor incentive a criança no sentido de assumir responsávelmente sua decisão, conquistando assim sua autonomia. E na experiência de inúmeras decisões, com o amadurecimento do dia a dia, que se constrói sua autonomia, assumindo seu papel de sujeito, responsável pela produção de sua inteligência do mundo.

O desenvolvimento de uma criança depende muito do envolvimento social, ela é dirigida a objetivos definidos, por outra pessoa, pois a mesma precisa desse envolvimento social para que possa se desenvolver socialmente e intelectualmente (VIGOTSKY, 1991).

Leontiev (2010) diz que o relacionamento dos alunos da pré-escola com outras crianças e adultos se faz necessário, pois esse contato umas com as outras, mediado pela professora ou professor é muito importante, isso faz parte do íntimo do círculo da criança. Por meio desse contato se produzem seu desenvolvimento, conduzindo a um verdadeiro espírito de grupo, tendo assim a vontade de compartilhar os brinquedos e por meio dos brinquedos ela assimila as funções sociais e os padrões apropriados de comportamentos.

Luria (2010) diz que as crianças na pré-escola, por meio das brincadeiras são capazes de executar operações matemáticas simples tais como: adição, subtração, multiplicação e divisão. Sabe-se que para isso, o professor deve estimulá-la com brincadeiras dirigidas.

Segundo Leontiev (2010), durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta integrar uma relação ativa, não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto. Sabe-se que o brinquedo na pré-escola é muito importante para o desenvolvimento psíquico.

De acordo com Kishimoto (2017), a brincadeira na fase da pré-escola é muito importante para as crianças, mas não se deve preocupar com a quantidade e o tempo que ocupa, e sim com a qualidade, pois, chama-se de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da mesma e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da

transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Segundo Kishimoto (2017), em relação ao brinquedo, como em relação a qualquer atividade principal, a tarefa do educador não consiste apenas em explicar esta atividade, a partir das atividades mentais da criança já formadas, mas também em compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal.

Os educadores, por meio das brincadeiras e da interação com as crianças, podem observar que a partir do lúdico elas expressam seu imaginário, fazendo com que se percebam seu desenvolvimento intelectual e as dificuldades de adaptação. Quando brincam estão expressando suas representações mentais (KISHIMOTO, 2017).

4 I A RIQUEZA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

De acordo com Friedmann (2003), as atividades lúdicas é um riquíssimo instrumento de trabalho para o desenvolvimento humano, seres pensantes, sentimentais, criativos, que trocam experiências, que fazem parte de um todo, em comunhão com a natureza.

Segundo Friedmann (2003), as atividades lúdicas trazem conhecimentos de novos conceitos e informações, assimilação, compreensão, fixação, síntese, conhecimento e compreensão dos fenômenos do mundo, é um diálogo que o ser humano estabelece consigo próprio, com outras pessoas ou mais objetos, através desse diálogo é que conhece a si e ao outro.

As atividades lúdicas são uma descoberta, uma dúvida, um exercício de paciência, é um movimento de despertar, um espelho de mim, um confronto com meu ser e com os outros, é uma forma de arte. A música também é uma forma de brincar, com os sons, com as palavras, com os instrumentos. É a expressão profunda do estado da nossa alma.

Para Barros (2009), o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, ela pode potencializá-lo, proporcionando à capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando. Portanto, a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, significa que, aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata, atribuindo assim novos significados. A atividade lúdica é sempre uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, baseada em uma realidade vivenciada anteriormente.

De acordo com Barros (2009), o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. É também uma atividade humana criadora, onde a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão da ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

[...] No entanto, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o brincar é uma das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil. Sendo assim,

deve ser tomado como um dos principais eixos para o desenvolvimento de suas relações, reflexões e prática social [...] (BARROS, 2009, p. 108).

Barros (2009), então, diz que, para haver um processo de construção, as crianças devem ter experiências diversas, com a ampliação do seu contato com os objetos da cultura e suas relações sociais. É preciso que as escolas desempenhem seu papel, proporcionando atividades enriquecedoras ao desenvolvimento delas e estimulando para um nível superior de seu crescimento, já que passam a maior parte do tempo no espaço escolar. Por isso é necessário que os educadores as vejam como possuidoras de direitos, o principal dos quais é à infância, que se preocupem em prepará-las para o futuro e não para o aqui e o agora, tendo-as como protagonistas do próprio desenvolvimento.

5 I A CONVIVÊNCIA EM GRUPOS E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

De acordo com Freire (1996), a aprendizagem se dá com a interação social, por isso que o educador deve considerar o saber do educando, cada criança leva uma bagagem que deve ser observada e considerada. Não existe o ensinar sem o aprender, foi aprendendo socialmente que historicamente descobriram que haveria possibilidade de ensinar, perceberam que era preciso criar caminhos e métodos de ensino, cada vez que ensinamos algo aumenta o nosso aprendizado, sendo assim, não existe ensinar sem aprender.

Segundo Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (BRASIL, 1998), educar significa, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, contribuindo assim para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal. Sendo assim, a educação poderá auxiliar no desenvolvimento das capacidades, apropriando ao conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, contribuindo na formação de crianças felizes e saudáveis.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Nas brincadeiras, elas transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros (BRASIL, 1998).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35)

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), é um direito de toda criança conviver em grupos, com adultos e outras crianças para que possa ampliar seus conhecimentos que se diz respeito à cultura e as diferenças pessoais. Com o brincar diariamente, com brincadeiras

diversificadas, em espaços diferentes, ampliam seus conhecimentos, imaginários, criativos, emocionais, sensoriais, cognitivos e sociais. Por meio dessas participações com outras pessoas, brincando, direcionados pelo educador, elas podem desenvolver diferentes linguagens e elaborar conhecimentos, se posicionando e tomando decisões.

A BNCC (BRASIL, 2017), diz que assim como, o correr, o pular, o rastejar contribui com os movimentos do corpo, melhorando a coordenação motora, noção de espaço e tempo, a mediação do educador em contar histórias contribui para o desenvolvimento intelectual das crianças, o interesse pela leitura, o estímulo à imaginação e amplia o seu conhecimento de mundo, aproximando à familiaridade pelos livros de diferentes gêneros literários.

Kishimoto e Freyberger (2012), afirmam que a partir das atividades lúdicas, as crianças podem vivenciar seu mundo físico, social, temporal e natural, como por exemplo, ao brincar, podem explorar e experimentar o que se faz com a água ou com a terra, compreendendo assim o mundo ao seu redor. Brincando com água, por exemplo, usando tubos, peneiras, canecas e garrafas, elas poderão questionar, porque razão a água não para na peneira. Mas para essa ampliação do conhecimento os mediadores devem propiciar, tempo para brincar, observar situações em que possam transformar o mundo físico.

Kishimoto e Freyberger (2012), dizem que as atividades lúdicas devem estar presentes na vida infantil, a música, as artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, poesia e literatura. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), isso faz parte do desenvolvimento das crianças e por isso deve ser trabalhado. Os educadores precisam levá-las a festivais, teatros e exposições, assistir filmes no cinema, aprender a fotografar, dançar, recitar poesias e ouvir histórias, pois, são atividades que despertam essas manifestações artísticas.

Todas as atividades contendo música, artes plásticas e gráficas, fotografia, dança, dramatização, recitação e reconto de histórias, sendo bem trabalhadas, podem se tornar em uma brincadeira divertida, isso quando se oportunizam a liberdade expressão. Sabe-se que o brincar de qualidade leva a criança a ter iniciativa para começar ações como dançar e cantar, mas para isso é necessário um suporte cultural. Se ela não conhece as danças e músicas, jamais expressará uma brincadeira de qualidade, pois essa ação é sempre a recriação de algo que já domina.

Por isso que se essas atividades não forem trabalhadas, a criança não terá referências, sua expressão será pobre. Elas utilizam os saberes adquiridos a partir dessas vivências externas para se expressar e se relacionar, e é durante essas brincadeiras, utilizando a experiência cultural, se apropriando das canções, danças, desenhos, fotografias, dramatizações, é que as crianças se tornam, poetas e narradoras durante suas expressões lúdicas (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012).

Assim sendo, pode se afirmar que a brincadeira é muito importante no que se refere ao desenvolvimento infantil, especificamente no autocontrole da criança. Isto quer dizer que, mesmo atuando em uma estrutura imaginária, onde elas assumem diferentes papéis

e atribuindo significados diversos às suas ações e aos objetos com os quais interage, na brincadeira há escolha constante por parte das mesmas. Nesse caso pode se dizer que a brincadeira é uma atividade voluntária e consciente (WAJSKOP, 2012).

Kishimoto (2013), confirma ainda que o brincar de faz de conta desprende as crianças do mundo real, usando a imitação, a imaginação e a representação, onde a criança se torna capaz de comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode assumir outra personalidade; a criança pode deixar de ser criança e ser um objeto ou um animal; um lugar pode ser outro lugar.

Segundo Vigotsky (1991), a criança constrói o seu sistema de significados a partir do sistema de significados culturais do seu contexto, ou seja, a partir da interação social com o seu grupo, desenvolvendo, assim, o sentido de pertencimento a este determinado grupo. Sendo assim, ela não apenas reproduz os significados compartilhados em seu grupo, mas os ressignifica, construindo novos significados. Este é um processo que se dá principalmente pela brincadeira do faz de conta, na qual a criança reconstrói os significados sem se prender a um determinado contexto ou tempo. Além disto, possibilita na construção de significados e favorece sua constituição enquanto sujeito.

Na brincadeira de faz de conta, ela aprende a usar objetos e ações em sua função simbólica. Nesta abordagem, a brincadeira de faz de conta é uma atividade social, histórica e culturalmente situada, mediada socialmente e produtora de significados. Constitui-se como uma atividade principal da criança pré-escolar por possibilitar o desenvolvimento de importantes funções psicológicas, como a memória, a ação voluntária, o pensamento abstrato, a afetividade e a imaginação.

6 I TRABALHANDO AS HABILIDADES E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Segundo documento oficial (SÃO MATEUS, 2019), diz que de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), no campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, objetivo “(EI03EO06)”, Manifestar“, para que as crianças consigam alcançar esse objetivo é necessário que os professores mediadores possibilitem as brincadeiras de faz de conta com as crianças, que organize apresentações de contos, músicas e atividades que explorem a diversidade e características de cada um, promovendo também momentos de escuta e reconto de histórias dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus, de diferentes regiões do Brasil e de outros países, para que elas possam vivenciar exercícios de construção individual e coletiva sobre o eu e em relação ao outro, potencializando o sentimento de pertença, de igualdade e respeito às individualidades.

O documento oficial (SÃO MATEUS, 2019), afirma ainda que de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), no campo de experiência “corpo, gestos e movimento”, objetivo “(EI03CG01)”. Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança,

teatro, música”, diz que é necessário planejar atividades que levam a ampliação das práticas corporais criativas nas realizações de jogos e brincadeiras, criando e representando personagens no reconto de histórias; trazendo também atividades que favoreçam o uso da música para que a criança possa se expressar e interagir.

O objetivo “(EI03CG02)”, demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades”, fala também na possibilidade de vivências em jogos e brincadeiras que envolvam o corpo, como boliche, brincar de roda e esconde-esconde. Brincadeiras também como, em cima, embaixo, perto, longe, lado esquerdo, lado direito, para frente, para trás, dentro, fora, amarelinha, caça ao tesouro, circuitos, trilhas, sempre atividades que realizam movimentos.

No objetivo “(EI03CG03)”, Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música”, reforça também que os educadores devem propor momentos de expressão facial, corporal, através de espelhos, fotografias, canções, ampliando assim as possibilidades de expressão corporal em cantigas de roda, danças folclóricas, afro, indígenas, italianas, pomeranas, alemãs e em danças improvisadas, mostrando assim a diversidade cultural.

Ainda o documento oficial (BRASIL, 2019), baseado na BNCC, no campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, objetivo “(EI03TS01)”, utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas”, falando da apreciação musical em diferentes momentos, ouvindo diferentes ritmos musicais enquanto brincam, desenham, relaxam e se alimentam. Deve resgatar também as cantigas tradicionais da nossa cultura, construindo juntamente com as crianças instrumentos musicais com materiais reutilizáveis e alternativos como, canos, garrafas plásticas, latas, tampas e pedaços de madeiras, para perceberem os sons e brincar.

Falando de atividades lúdicas, o documento oficial (SÃO MATEUS, 2019), baseado na BNCC, no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, objetivo “(EI03EF02)”, inventar enredos e repertórios para brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos”, referindo à promoção de atividades lúdicas para aprimoramento de emissão vocal como, cantar, falar, entoar, sussurrar, gritar, chorar e sorrir, utilizando o corpo como instrumento musical pelo andar, fazer ritmos com o bater das mãos, pernas e pés, cantar ou imitar vocalmente o que quer que seja, criar rimas e diferentes ritmos, manusear diferentes gêneros textuais como histórias, poemas, quadrinhas, parlendas, músicas, receitas, notícias, relatórios, e possível criação da maneira da criança.

No campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, objetivo “(EI03ET01)”, estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades” da BNCC, o documento oficial (SÃO MATEUS, 2019), direciona da seguinte

maneira: criar situações em que as crianças possam encher, esvaziar e transpor elementos de um recipiente para outro, possibilitando assim a percepção das figuras geométricas planas e sólidas nas variadas edificações e objetos, onde as crianças possam ter noções espaciais como, comprimento, distância e largura, maior, menor, grande, pequeno, alto, baixo, longe, perto, grosso, fino, gordo, magro, fazendo com que as crianças manipulem, explorem, comparem, organizem e ordenem brinquedos e outros materiais, fazendo comparação com seus pares das diferenças entre o tamanho dos pés e números dos sapatos, altura e peso.

Já no objetivo “(EI03ET05)”, classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças”, o documento oficial (BRASIL, 2019), é a oferta materiais variados, possibilitando a observação de suas características, propriedades, a fim de identificar as diferentes formas e figuras existentes no ambiente, onde possa realizar experiências onde as crianças sejam incentivadas a observar as características de objetos, pessoas, situações, imagens, sendo capazes de nomear e descrever tais objetos, verificando suas semelhanças e diferenças. Os educadores podem também planejar brincadeiras e uso de brinquedos que envolvam a classificação lógica de figuras geométricas, favorecendo a percepção de variadas edificações, materiais e objetos, bi e tridimensionais. Possibilitar o contato com baú ou caixa contendo diversos objetos, no sentido de ampliar suas experiências sensoriais, para que identifiquem os diferentes materiais, formas, cores, espessuras e tamanhos.

7 | ATIVIDADES LÚDICAS TRALHADAS QUE MAIS CHAMARAM A ATENÇÃO DAS CRIANÇAS

A BNCC (BRASIL, 2017), afirma que toda criança deve sempre interagir e brincar, com adulto e outras crianças, pensando nessas possibilidades, as professoras do CEIM Areinha focalizaram em atividades lúdicas como amarelinha, o corpo, dança das cadeiras e o varal triplo com bolinhas coloridas, para que a partir dessas atividades pudessem analisar o desempenho dos estudantes.

De acordo com Pfeifer e Pinto (2012), a amarelinha além de uma diversão é uma atividade que melhora muito equilíbrio, esquema corporal e coordenação motora fina das crianças. Segundo Medina (2015), a atividade além de ajudá-las a conhecer e a escrever os números, desperta e exercita também suas habilidades como contar, raciocinar e o equilíbrio, assim com os saltos e pulos elas ganharão mais agilidade, coordenação e força, auxiliando no desenvolvimento motor das crianças. Enquanto eles pulam em cada quadrado, estão contando, exercitando a matemática e obedecendo a ordem numérica de um a dez. Nessa atividade elas devem ter o cuidado de não pisar fora do espaço permitido.

Sendo assim, não existe uma quantidade determinada de pessoas para participar, brincam quantas quiserem, e cada uma tem sua pedrinha na mão. A atividade começa com um desenho no chão, que são as quadras da amarelinha, começando com o número 01 e

terminando com o número 10. O participante joga a pedra na quadra do número 01, não se deve pisar na quadra onde está a pedra, vai até o final, o céu, sem pegar a pedrinha, na volta, pegue a pedrinha e pule aquele quadrado sem pisar nele, sempre obedecendo à norma, onde tem um quadrado use somente um pé, onde tem dois quadrados pise com os dois pés.

Segundo Pfeifer e Pinto (2012), a atividade o corpo tem como objetivo trabalhar esquema corporal, orientação espacial e coordenação motora global. A estratégia desta atividade consiste em fazer com que as crianças cantem e apontem as partes do seu corpo, seguindo assim a letra da música: Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé. Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé. Olhos, ouvidos, boca e nariz. Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé!

Segundo Pfeifer e Pinto (2012), a dança das cadeiras é uma atividade que, além de divertida, tem como objetivo a estimulação da noção de escutar e realizar, ir e reagir conforme o ritmo. É uma verdadeira aula de dança, ritmo, compasso, tempo, além de tudo isso, deve estar atenta com a pausa da música. As crianças se movimentam, corpo e mente, melhorando assim a orientação temporal, a habilidade cognitiva e coordenação motora global. As cadeiras são distribuídas em círculo, e começa a música. Todas começam a dançar conforme o ritmo, o instrutor para a música, elas têm que sentar nas cadeiras e a que ficar sem sentar sai da brincadeira. Então se tira mais uma cadeira e continua a brincadeira, até que uma criança ganhe.

De acordo com Brune (2019), a atividade do varal triplo com bolinhas coloridas requer muito movimento em todo corpo, além do esforço mental. É uma atividade onde a criança se interage com os outros colegas, desenvolvendo em diversas áreas, como, agilidade no agachar, pular, correr, familiaridade com as cores, quantidade, tempo para começar e parar. Para começar a atividade é necessário uma corda colorida e dois suportes para sustentar a corda, se envolve a corda no suporte dando três voltas, uma baixa, uma mediana e uma alta, em cada varal, ponha várias bolinhas coloridas, coladas com fita adesiva, pegue os bambolês com as cores das bolinhas e ponha em uma distância em que as crianças precisam correr ao retirar as bolinhas e jogar dentro dos bambolês, nisso estão formadas duas equipes, uma de cada lado do varal, lembrando que todo esse trabalho é feito com a participação das crianças, é um planejamento coletivo. Quando o professor dá o comando as crianças retiram as bolinhas do varal e joga dentro dos bambolês, referente às cores correspondentes, durante toda a atividade há uma animação musical para dar ritmo à brincadeira, no final são contadas as bolinhas e visto qual equipe que retirou a maior quantidade.

8 | METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil Municipal Areinha,

localizada à Rua Ilhéus, s/n, Bairro Pedra D'água, na cidade de São Mateus-ES. A pesquisa foi feita em 2019, com 36 crianças do turno vespertino, sendo 19 do pré nível I (04 anos) e 17 do pré nível II (05 anos). O motivo da escolha dessa instituição se deu por ser uma escola periférica, com seus problemas sociais e econômicos e pela proximidade que tenho com a equipe. Quanto à faixa etária, por serem as duas últimas séries desta etapa educacional e por essas crianças estarem prestes a sair da Educação Infantil para o fundamental I.

Foram três encontros com atividades diversificadas, sendo observado se no cotidiano escolar estão sendo trabalhadas as atividades lúdicas com as crianças, dentre essas atividades foram identificadas se as atividades lúdicas colaboraram com o relacionamento do educador e educando, foi feita também, uma análise se as interações e as atividades lúdicas podem contribuir com a aprendizagem das crianças.

O trabalho foi feito por meio da observação, identificação e um questionário com perguntas abertas para as duas professoras regentes de classe tendo como finalidade, compreender como as atividades lúdicas podem contribuir na aprendizagem das crianças de 04 a 05 anos. Através das ações docentes pôde perceber se as atividades lúdicas estavam sendo trabalhadas, identificando assim se as atividades colaboravam com o relacionamento do educador e educando, e por fim foi feita uma análise se a interação e as atividades lúdicas podem contribuir com o desenvolvimento das crianças.

A meta desta pesquisa é analisar os dados coletados tendo como eixo central as atividades lúdicas. Nessa perspectiva, compreender como as atividades lúdicas podem contribuir na aprendizagem das crianças, observar se as atividades lúdicas estão sendo trabalhadas no cotidiano escolar com as crianças de 04 a 05 anos do CEIM Areinha, identificar se as atividades lúdicas colaboram com o relacionamento do professor com as crianças de forma afetiva que predispõe um estímulo à aprendizagem, analisar se a interação e as atividades lúdicas podem contribuir com a aprendizagem da criança e produzir um manual pedagógico com atividades lúdicas que colaboram com o processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil, foram reveladas nesta pesquisa qualitativa, tendo como método de pesquisa, o estudo de caso.

Respondendo as questões exigidas, várias informações foram obtidas em diferentes momentos com duas professoras regentes de classe, para analisar se a interação e as atividades lúdicas puderam contribuir com a aprendizagem das crianças, o caminho percorrido foi coerente e significativo de acordo com os objetivos mencionados.

9 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa percorreu cada etapa desta pesquisa. Segundo Rey (2005), a pesquisa qualitativa não se orienta na produção de resultados finais sobre o estudado, mas na produção de novos momentos teóricos que se integrem ao processo construtivo de conhecimentos. Nesse sentido, os métodos qualitativos são orientados à exploração,

ao descobrimento e à lógica da indução, começando com observações específicas e vai se construindo em direção aos padrões gerais. Sendo que o estudo de caso é um método qualitativo, Yin (2001) afirma, para que um estudo de caso para que seja evidente poderá vir de seis fontes distintas como, documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

A construção dos dados se deu através de observações, análise das percepções das professoras que apresentaram sobre a aprendizagem lúdica, e a importância que elas relataram sobre as atividades lúdicas no seu cotidiano escolar e na organização do seu trabalho pedagógico. Ressaltaram também que através das brincadeiras dirigidas, percebe-se que a interação entre professor e aluno aumenta, despertando o interesse do questionamento, dando liberdade ao aluno de descobrir mais. Por meio da participação em brincadeiras, a criança interage e socializa, integrando-se com os outros.

Em busca de compreender o objetivo proposto buscou-se nesse momento se aproximar das informações registradas no transcurso da pesquisa, tendo como eixos os desafios e pressupostos de uma prática voltada para as atividades lúdicas e a construção de estratégias pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem agradável para as crianças de 04 e 05 anos. Sendo assim, o andar desse processo se pretende revelar práticas lúdicas dos agentes construtores do conhecimento no cotidiano escolar que incentivam a aprendizagem.

No entanto, essa constituição do processo se deu por indução, possibilitando transformar as informações em dados, por meio de anotações particulares, das observações no pátio da Escola e questionário com perguntas abertas para as professoras regentes de classe do Pré Nível I e Pré Nível II como fontes elementares, revelando assim os objetivos e os argumentos do presente trabalho, fazendo um relacionamento com as referências teóricas que fundamentam esta pesquisa.

10 I PRODUTO EDUCATIVO

O produto educacional foi um manual pedagógico, elaborado em consonância à exigência do programa de mestrado profissional da Faculdade Vale do Cricaré - ES. Sendo assim, o mesmo foi planejado e elaborado em parceria com os profissionais atuantes no CEIM Areinha, São Mateus-ES, entre gestores e professores, objetivando disseminar o projeto, atraindo a atenção das crianças e de seus pais e/ou responsáveis.

A BNCC (2017), afirma que toda criança deve sempre interagir e brincar, com adulto e outras crianças, pensando nessas possibilidades, as professoras do CEIM Areinha focalizaram em atividades lúdicas como amarelinha, o corpo, dança das cadeiras e o varal triplo com bolinhas coloridas. A partir daí foi constituído o manual pedagógico contendo essas quatro atividades com todas as instruções de execuções para que por meio dessas atividades pudessem analisar o desempenho das crianças.

De acordo com Pfeifer e Pinto (2012), a amarelinha além de uma diversão é uma atividade que melhora muito equilíbrio, esquema corporal e coordenação motora fina das crianças. Segundo Medina Vilma (2015), diz que a atividade além de ajudar as crianças a conhecer e a escrever os números, também desperta e exercita as suas habilidades como contar, raciocinar e o equilíbrio, assim com os saltos e pulos, as crianças ganharão mais agilidade, coordenação e força, auxiliando no desenvolvimento motor. Enquanto eles pulam em cada quadrado, estão contando, se exercitando a matemática e obedecendo a ordem numérica de um a dez. Nessa atividade elas devem ter o cuidado para não pisar fora do espaço permitido. Sendo assim, não existe uma quantidade determinada de pessoas para participar, brincam quantas crianças quiserem, e cada uma tem sua pedrinha na mão.

Segundo Pfeifer e Pinto (2012), a atividade o corpo tem como objetivo trabalhar esquema corporal, orientação espacial e coordenação motora global. A estratégia desta atividade consiste em fazer com que as crianças cantem e apontem as partes do seu corpo, seguindo assim a letra da música.

Segundo Pfeifer e Pinto (2012), a dança das cadeiras é uma atividade que, além de divertida, tem como objetivo a estimulação da noção na criança de escutar e realizar, ir e reagir conforme o ritmo. É uma verdadeira aula de dança, ritmo, compasso, tempo, o aluno além de tudo isso, deve estar atento quando a música parar, as crianças se movimentam o corpo e a mente, melhorando assim a orientação temporal, a habilidade cognitiva e coordenação motora global.

De acordo com Brune (2019), a atividade do varal triplo com bolinhas coloridas requer muito movimento em todo corpo, além do esforço mental. É uma atividade onde a criança em que a criança se interage tanto com os outros colegas, se desenvolvendo em diversas áreas, como, agilidade no agachar, pular, correr, familiaridade com as cores, quantidade, tempo para começar e tempo para parar.

11 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa foi realizada no ano letivo de 2019, no Centro de Educação Infantil Municipal Areinha em São Mateus-ES. Portanto, esse processo possibilitou o desenvolvimento de um questionário com perguntas abertas para cada professora das duas turmas pesquisadas, Pré nível I e Pré nível II, observações no pátio da escola com as professoras regentes, no compromisso de alcançar as metas propostas.

Com isso, discutimos com autores que discorrem sobre a temática deste trabalho no nosso eixo teórico e analisamos minuciosamente, à luz desses teóricos, fragmentos em anotações, do questionário com perguntas abertas para as professoras, as observações realizadas no pátio da Escola que possibilitaram a confirmação de ter alcançado os objetivos almejados.

Sendo assim, acreditamos que a comunidade científica possa se apropriar do

processo que até aqui foi desenvolvido, levantando a bandeira pela conscientização da importância das atividades lúdicas, com discussões teóricas sobre seus objetivos para ajudar a criança na aprendizagem através das atividades lúdicas.

Não esgotamos todas as possibilidades que a pesquisa nos oferece, mas acreditamos ter alcançado os desafios propostos nesta pesquisa. Consolidamos também nossa concepção de aprendizagem prazerosa, por isso se declara que a aprendizagem se torne cada vez mais lúdica na Educação Infantil.

Por fim, acreditamos que este estudo oportunize o debate e a reflexão dos motivadores construtores do conhecimento, permitindo repensar o processo de aprendizagem em nossas escolas, buscando a construção de um contexto educativo que seja qualitativo, participativo, dialógico e interativo, pois, a brincadeira e a interação são a base no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil.

Para que a ludicidade como contribuição no processo de aprendizagem seja lembrada por outros pesquisadores, foi produzido como produto educacional, um manual pedagógico com atividades lúdicas que colabora com o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, sujeito desta pesquisa.

Após chegar a essas considerações de que por meio das atividades lúdicas, interações, relacionamento do professor com as crianças de forma afetiva que predispõe um estímulo à aprendizagem, significa que essa pesquisa não foi concluída, esse trabalho continuará sendo inspiração a quem busca aprender brincando. Sendo assim, finalizo destacando ser relevante a continuidade de pesquisas e mais estudos sobre a temática do lúdico nas escolas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. C. O. M. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2009.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRUNE, T. **Varal triplo com bolinhas coloridas:** gravação em áudio. [9 de fevereiro, 2019]. São Mateus, Espírito Santo.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. Segredos do mundo lúdico. **Cadernos do Nepsid**, n. 1, Segredos do mundo lúdico, 2003.

KISHIMOTO, T.; FREYBERGER, A; **Brinquedos e brincadeiras de creches.** Brasília: Uneb, 2012.

KISHIMOTO, T. M; **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo, 2010.

LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo, 2010.

PFEIFER, L. I.; PINTO, M. P. P. **Cartilha de orientação a graduandos de terapia ocupacional**. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional, Infância e Adolescência, Ribeirão Preto, 2012.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

SÃO MATEUS. Secretaria de Educação. **Plano de ensino da educação infantil**. Crianças Pequenas 4 anos a 5 anos e 11 meses, 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, 1991.

WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Ática, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre, 2001.

CAPÍTULO 14

O PROFESSOR DE INGLÊS QUE ATUA NA ESCOLA PÚBLICA: NA TENSÃO ENTRE OS DISCURSOS DE VALORIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO QUE PERPASSAM A DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 01/02/2021

Renata Helena Pin Pucci

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de

Piracicaba – UNIMEP

<http://lattes.cnpq.br/4415867437970278>
<https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>

O presente texto foi primeiramente publicado nos anais do X Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação, IV Seminário do IMAGO, I Seminário do Laboratório ESCRIARTE, I Seminário do GREEFA, realizado em set. 2016 – UNESP, Rio Claro. É também parte da pesquisa de doutorado denominada “O ensino da língua inglesa na escola pública: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, porque e como ensinam”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Para esta edição, algumas atualizações foram realizadas.

RESUMO: Neste trabalho, nos ocupamos do professor de inglês que atua na escola pública, compreendendo-o em uma perspectiva histórica e social, como sujeito que vai se constituindo na relação com os outros, em contextos históricos e culturais determinados, nas interações sociais mediadas pela linguagem. Nesta perspectiva, as condições concretas de trabalho e os sentidos, socialmente engendrados, acerca da escola pública e do ensino do inglês neste espaço, participam da constituição do professor. Os discursos dos professores de inglês, trazidos

à tona pela literatura da área, apontam para problemas já conhecidos, como tempo insuficiente para ensinar o idioma, escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, além da compreensão da marginalidade da disciplina no currículo escolar. No entanto, os discursos negativos acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública se chocam com o discurso contemporâneo que impõe a urgência no aprendizado do inglês. Se os discursos desprestigiosos enredam seu trabalho, também o fazem os discursos de valorização do aprendizado do idioma; o professor de inglês tem a prerrogativa de ensinar a língua que todos querem aprender, a língua das oportunidades no mercado de trabalho, da globalização, que agrega *status* e poder. Os discursos de valorização e desvalorização que cercam a docência na língua inglesa, e constituem os professores, perpassam a prática e também o âmbito da formação, espaço no qual é possível a construção de outros sentidos, outro olhar para a docência em língua inglesa na escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Professor de inglês da escola pública. Tensão discursiva. Formação de professores.

THE ENGLISH TEACHER WHO WORKS IN THE PUBLIC SCHOOL: IN THE TENSION BETWEEN THE DISCOURSES OF VALORIZATION AND DEVALUATION THAT PERMEATE THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: This paper concerns English teachers who work in the public school, comprehending them from a historical and social

perspective, as subjects that are constituted in the relationship with others, in determined historical and cultural contexts, in social interactions mediated by language. In this perspective, the concrete working conditions and the socially engendered meanings related to public schools and the teaching of English in this space participate in the constitution of the teacher. The discourses of the English teachers, brought to the surface by the literature of the area, point to already known problems, such as insufficient time to teach the language, lack of pedagogical and technological resources, besides the understanding of the marginality of the subject in the school curriculum. However, the negative discourses about teaching and learning the English language in public schools clash with the contemporary discourse that imposes an urgency on learning English. If discreditable discourses get in the way of their work, so do discourses of valuing language learning; the English teacher has the prerogative to teach the language that everyone wants to learn, the language of the opportunities in the job market, of globalization, which adds status and power. The discourses of valorization and devaluation that surround teaching in the English language, and constitute the teachers, permeate the practice and also the scope of the teachers' education, from where it is possible to construct other meanings, another look at teaching English in public schools.

KEYWORDS: Public school's English teacher. Discursive tension. Teacher's education.

INTRODUÇÃO

No presente texto, voltamo-nos aos professores de inglês que atuam na escola pública, buscando compreender este docente, frente às suas condições concretas de trabalho e na tensão dos discursos que perpassam sua prática.

Fundamentamos o olhar para os professores de inglês da escola pública, dentro de uma perspectiva histórica e social, com apporte em Vigotski, na abordagem histórico-cultural e no Círculo de Bakhtin¹, a partir de seus conceitos relativos à formação discursiva dos sujeitos. Neste esteio, construímos um olhar para um sujeito que é circunscrito histórico e socialmente e discursivo, sendo assim, compreendemos que no meio tenso das relações sociais, em contextos históricos e culturais determinados, onde compartilha-se significações e sentidos são produzidos, o sujeito se elabora discursivamente.

Considerando relevante o universo discursivo que envolve a prática e o objeto de ensino dos sujeitos, levantamos pesquisas já realizadas com os professores de inglês que atuam na escola pública, bem como trabalhos relativos ao ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras. Foi possível constatar que nossos sujeitos são marcados por discursos conflitantes, que abarcam seu local de trabalho e seu objeto de ensino, e influenciam como pensam a si próprios como professores.

O objetivo deste texto é apresentar, através das pesquisas levantadas, os discursos que cercam a docência na língua inglesa, os quais configuram uma tensão entre os discursos de valorização do inglês na contemporaneidade e os discursos de desvalorização

1 Do chamado Círculo de Bakhtin, neste texto, buscamos fundamentos nas obras de Bakhtin (2006, 2010) e na obra de Volochínov "Marxismo e Filosofia da Linguagem", que em sua introdução no Brasil foi atribuída a Bakhtin. A edição que usamos apresenta a autoria: Bakhtin (Volochínov) (2012), e é assim que mantemos no texto.

da disciplina de língua inglesa na escola pública e da própria docência, e perpassam a prática, o objeto de ensino e a própria imagem que os professores de língua inglesa que atuam na escola pública constroem de si.

Em um primeiro momento, discorremos brevemente acerca de nossa compreensão do sujeito, social e histórico, marcado pela produção ideológica de sua realidade social. Em seguida, apresentamos nossa construção, a partir do levantamento bibliográfico na literatura da área, do horizonte de tensão discursiva no qual estão inseridos os sujeitos.

Encerramos o texto apontando o âmbito da formação como espaço possível para a construção de outros sentidos, de outro olhar para a docência em língua inglesa na escola pública.

CONSTRUINDO O OLHAR PARA O PROFESSOR DE INGLÊS QUE ATUA NA ESCOLA PÚBLICA

Optamos olhar para os sujeitos pelo viés da historicidade, no qual a formação humana implica na relação da apropriação do que já foi produzido pelo homem e a transformação da realidade (DUARTE, 2013). Dentro de uma concepção histórica e dialética de formação e desenvolvimento humano, com a intenção de nos voltarmos aos sujeitos que se constituem nas interações concretas, em seu meio social, nos fundamentamos em alguns conceitos desenvolvidos por Vigotski e, outros elaborados pelo Círculo de Bakhtin, sobre os quais, considerando a configuração deste texto, discorreremos apenas brevemente.

Vigotski afirmava a constituição sócio-histórica dos processos psicológicos, não concebendo o sujeito isoladamente - reduzido às determinações sociais ou abstraído dela - e, por isso, conseguia abranger o sujeito e a subjetividade, uma vez que compreendia os fenômenos psicológicos como relações sociais convertidas no sujeito pela mediação semiótica (MOLON, 2009).

Assim, nessa perspectiva teórica, nos constituímos através de interações, entre os sujeitos e com o mundo, mediadas pelos instrumentos, signos e por outros sujeitos. “O que aprendemos e tornamos nosso [...] se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa” (BRAGA, 2010, p. 29), sendo através da linguagem que somos constantemente afetados pelos outros que influenciam diretamente nosso próprio desenvolvimento. Zanella (2005) esclarece que, para Vigotski, o indivíduo transforma seu contexto social através da atividade, e, nesse processo, constitui a si mesmo como sujeito, constitui seu psiquismo. Nessa abordagem, a constituição da psique humana é social em sua origem, marcada “tanto pelas conquistas históricas do gênero humano quanto pelas marcas singulares que socialmente produzimos” (ZANELLA, 2005, p. 101) e mediada, sendo os signos responsáveis por suas especificidades.

As relações de alteridade e a constituição semiótica são fundantes do indivíduo também para o Círculo de Bakhtin, cujas questões são abordadas na área dos estudos da

linguagem. Bakhtin (Volochínov) (2012) parte do princípio da natureza social do psiquismo e da consciência, que se edifica por meio da encarnação material em signos, sendo o processo da interação social sua fonte, onde impregna-se do conteúdo ideológico. Para o autor, a única definição possível da consciência é de ordem sociológica, uma vez que a consciência individual adquire forma e existência nos signos criados por um grupo socialmente organizado, no curso das relações sociais, em suas palavras: “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 36).

A partir do escopo teórico do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2006, 2010; BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012), concebemos um sujeito social que vai se constituindo discursivamente, à medida que interage com as vozes sociais que constituem sua comunidade semiótica, observando que os signos são marcados por uma realidade saturada pelas axiologias sociais, pelos índices sociais de valor de determinada época e grupo social.

Para Bakhtin (2006), vivemos em um mundo de palavras dos outros e toda a nossa vida é uma orientação e reação à essas palavras (dentro das infinitas possibilidades de manifestação dessa reação), desde o processo de assimilação inicial do discurso até a assimilação das riquezas da cultura humana, a palavra do outro é uma condição de toda ação do eu.

O significado e o sentido da palavra, conceitos caros trabalhados por Vigotski e Bakhtin (em suas distintas áreas), nos encaminham na compreensão do processo ininterrupto, dialógico e constituidor do social/individual, eu/outro, externo/interno.

Para Vigotski, o significado construído socialmente é um ponto relativamente estável da significação das palavras, que dominamos na comunicação e que nos permitem significar o mundo. O mundo adquire significação para nós porque foi antes significado pelo outro (PINO, 2000). Contudo, o significado é apenas uma zona, a mais estável, do sentido da palavra, adquirido nos contextos do discurso. Vigotski assevera que o sentido é inconstante, mais independente da palavra, uma vez que o sentido está relacionado com toda a frase, com o todo da situação comunicativa e não com palavras isoladas. As palavras ganham sentido nos diversos contextos das relações discursivas, e têm a característica de absorver os conteúdos intelectuais e afetivos de todo contexto e consequentemente seus círculos de significados se ampliam, adquirindo toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos,

porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 2000, p. 466)

Bakhtin contribui ainda mais para a compreensão do processo de construção de sentidos dos sujeitos. Para ele, o sentido sempre responde a algo, pois uma vez compreendido o enunciado, nos contextos concretos, nos posicionamos em relação a este, elaboramos sentidos em resposta aos enunciados que não nos são indiferentes, voltamo-nos a eles com nossas *contrapalavras*. Ao mesmo tempo, nossas respostas estão repletas de palavras alheias. Neste escopo teórico, nossa experiência discursiva se dá em interação constante com os discursos dos outros, nossos enunciados emergem da multidão de vozes interiorizadas, incorporadas no decorrer das relações, na *interação verbal*. Bakhtin nos esclarece que “em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro [...] que trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2006, 294-295). A assimilação de vozes sociais é entendida como um processo vivo e dinâmico de apreensão, elaboração, construção e transformação de sentidos que o sujeito exterioriza em sua enunciação, singular e, ao mesmo tempo, plena das palavras dos outros. Sendo assim, qualquer ideia ou expressão do sujeito, surge e se forma no processo constante de interação e luta com o pensamento dos outros, por sua orientação dialógica “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2010, p. 88). Todo enunciado voltado para o objeto o encontra já valorado, já envolvido por outros enunciados sobre ele.

Neste esteio, os sentidos elaborados acerca de determinado objeto se constituem na tensão discursiva, pois não deixam de ser respostas aos já-ditos sobre o objeto que se apresenta “envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele” (BAKHTIN, 2010, p. 86).

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra nesse meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; [...] O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios ideológicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. (BAKHTIN, 2010, p. 86)

Neste constructo teórico, podemos assumir que os professores de inglês que atuam na escola pública, dentro da realidade social na qual vivem e trabalham, encontram sua profissão, seu contexto de trabalho e seu objeto de ensino já valorados, envoltos por discursos construídos no âmbito social, aos quais respondem - com eles dialogam, os

confrontam, os aceitam ou os rejeitam, mas nunca os ignoram completamente. Este é o espaço no qual elaboram sentidos sobre si mesmo, sua prática e seu objeto de ensino, onde constroem sua identidade, aberta e inacabada, pois a cada encontro com outros novos diálogos (e sentidos) são construídos.

SENTIDOS CONSTITUÍDOS: O PROFESSOR DE INGLÊS ENTRE OS DISCURSOS DE VALORIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO

Com a intenção de compor o universo discursivo que envolve a docência em língua inglesa na escola pública, através de pesquisas já realizadas com esses professores, empreendemos um levantamento bibliográfico, buscando em bibliotecas digitais e em periódicos (através do Scielo) estudos sobre o “professor de inglês da escola pública” e o “ensino de inglês na escola pública”. A leitura do conjunto de parte dos trabalhos levantados, aqueles que traziam os discursos de professores de inglês, nos permitiu o acesso aos sentidos já constituídos acerca da prática, das crenças e representações e das relações que esses professores estabelecem com a escola, com os alunos, com o idioma e com a própria docência. O período das pesquisas levantadas, abrangendo desde a década de 90 a meados dos anos 2010, indiciam que os discursos sobre o ensino de inglês na escola pública são recorrentes e parecem cristalizados, envoltos em estereótipos que se perpetuam.

Observamos ainda, a partir das pesquisas, que os discursos que cercam a docência na língua inglesa configuram uma tensão entre os discursos de valorização do inglês na contemporaneidade e de desvalorização da disciplina de língua inglesa na escola pública e da própria docência neste espaço, conforme desenvolvemos a seguir.

Os discursos desprestigiosos: a escola pública não é lugar de aprendizado da língua inglesa

Nos deparamos com um número expressivo de trabalhos que tratam das crenças dos professores de inglês que atuam na escola pública e como essas influenciam na maneira como ensinam, como acreditam que os alunos aprendem e como concebem o inglês neste espaço. As crenças são analisadas primordialmente a partir dos trabalhos de Barcelos (1995, 2000, 2001, 2006 e 2007). Para a autora, uma visão contemporânea das crenças as caracteriza como: dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas a ação e não tão facilmente distintas do conhecimento (BARCELOS, 2006).

Nessas pesquisas, observamos crenças recorrentes, concernentes ao professor de inglês e ao ensino do idioma na escola pública, tais como: não é possível aprender inglês em escolas públicas; o curso de idiomas é o lugar ideal para se aprender a língua inglesa e ainda, os alunos são desinteressados e fracos e, portanto, o professor só deve ensinar coisas fáceis e básicas.

A crença de que não se aprende inglês na escola pública e, em contrapartida, se aprende o inglês em uma escola de idiomas parece ser muito forte no contexto de aprendizagem de inglês no Brasil, conforme se percebe em diversos trabalhos (BARCELOS, 1995; FÉLIX, 1999; GRIGOLLETO, 2000; OLIVEIRA, 2003; COELHO, 2005; PUCCI, 2017, dentre outros). Neste sentido, a pesquisa de Oliveira (2003) considerando relatos de professores de inglês que participaram de um curso de extensão, oferecido na Unicamp, concluiu que, ao se significarem, os professores de inglês que participaram do curso trouxeram para suas falas as formações imaginárias que eles têm do ensino de inglês realizado nos cursos privados do idioma, para, então, compararem com o ensino que eles realizam na escola pública. “Desta forma, não restam muitas opções para esses professores se significarem de outra forma senão subservientemente ao discurso de que é nas escolas privadas que se ensina inglês, ou seja, que eles, professores de escolas públicas, não ensinam/sabem inglês” (OLIVEIRA, 2003, p. 135).

Segundo as estudiosas Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10), há um discurso, arraigado e entoado incessantemente, de que não se aprende inglês na escola pública. Discurso esse,

entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível. Pesquisas recentes [...] têm registrado o burburinho generalizado em torno de a escola de idiomas ser um contexto do “ter” e de a escola pública ser um contexto do “não ter” as condições adequadas para o ensino-aprendizagem eficiente de língua estrangeira.

A escola de idiomas apresenta-se como o contexto ideal para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, reunindo todos os requisitos necessários para tal, enquanto a escola pública se configura como um contexto de penúria, privado das condições adequadas tanto para o ensino como para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Destarte, ocorre a construção de um cenário extremamente desvantajoso para se aprender e ensinar a língua inglesa, que cerca professores de inglês e seus alunos da escola pública. Ao reconhecerem esse formato de ensino como ideal para a aprendizagem, formato esse muito diferente daquele no qual atuam, os professores de língua inglesa participam do consenso coletivo que delimita os lugares onde se aprende e não se aprende inglês, sendo este último a escola pública. Podemos conferir essa assertiva no discurso de uma professora de inglês da escola pública participante da pesquisa de Pucci (2017, p. 100) que, ao ser perguntada como, em sua opinião, deveria ser o ensino de língua inglesa, afirma: “Bom, eu acho assim, se tudo pudesse mudar, a partir da estrutura da escola, a gente teria que ter uma sala equipada, em que os alunos pudessem ouvir a conversação, como um curso de Inglês, mesmo, que você vai lá e paga particular [...] E é tudo o que a gente não tem.”

A caracterização da escola pública como lugar onde não é possível aprender o inglês não deixa de aparecer nos discursos dos próprios professores do idioma e a influenciar na maneira como eles significam seu trabalho, como vemos no depoimento de um professor de inglês que atua na escola pública entrevistado pelas pesquisadoras Cox e Assis-Peterson (2002, p. 10): “Me sinto frustrado porque o inglês é apenas uma disciplina a mais, os alunos não se interessam, parece-nos que nos cursos livres há mais interesse, meu sonho é dar aula no curso X, aí vou me sentir realizado porque sei que estarei fazendo mais, que os alunos estarão interessados e aprendendo.”

Siqueira (2011) pondera que a “mercadologização” da educação, onde o sucesso de um sistema significa o fracasso do outro, é promotor de discursos extremamente depreciativos e destoantes como os que “atribuem a incapacidade dos alunos da escola pública de aprender inglês ou outra LE à condição socioeconômica, déficit linguístico, déficit cultural etc., conferindo ao processo um viés altamente ideológico e de perpetuação de desigualdades” (SIQUEIRA, 2011, p. 100).

A discriminação para com os alunos da escola pública, no que se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras, vai desde os PCNs (BRASIL, 1998), onde consta que uma língua estrangeira é útil como instrumento de comunicação oral somente para uma pequena parcela da população, que tem a oportunidade de usá-la, dentro ou fora do país, e também é enunciada pelos próprios professores de inglês. Coelho (2005) fez um levantamento das crenças de quatro professores de inglês e de seus respectivos alunos sobre o ensino de Língua Inglesa em escola pública e revelou que os professores acreditavam que somente um conteúdo simples e básico poderia ser ensinado nas escolas, priorizando a habilidade de leitura, consoante com os PCNs (BRASIL, 1998). Também dando voz aos professores de inglês da escola pública, Souza (2013) concluiu que é bastante comum a noção internalizada, muitas vezes bem-intencionada e ingênua, de que os alunos, pela sua origem de classe, pela posição social que ocupam, necessitam de determinados conhecimentos e prescindem de outros para fazer frente ao próprio futuro.

No entanto, não somente os discursos de desprestígio enredam o trabalho do professor de inglês, especialmente daquele que atua na escola pública, os discursos de valorização do aprendizado da língua inglesa na sociedade contemporânea também compõem seus enunciados. Ainda que em um ambiente inóspito para ensinar o inglês (onde falta tudo, os alunos não são interessados etc.), o professor de inglês tem a prerrogativa de ensinar a língua que todos querem aprender (ou “precisam aprender”, segundo os discursos que circulam no âmbito social), a língua das oportunidades no mercado de trabalho, a língua da globalização, o conhecimento que agrega *status* e poder.

Os discursos de valorização: a inquestionável importância da língua inglesa na sociedade contemporânea

Segundo pesquisas contemporâneas da área de ensino-aprendizagem de língua

inglesa, realizadas com professores de inglês e alunos do curso de Letras, futuros professores (entre algumas: PAIVA, 2005; ARAGÃO, 2007; ZACCHI, 2007; OLIVEIRA, 2008; PUCCI, 2017), há uma tendência a associar o falar inglês com *status*, o prestígio atual da língua inglesa em nosso país, devido à sua posição hegemônica no mundo, impõe uma “urgência” em seu aprendizado, além do domínio do idioma ser visto como um lugar de poder, de satisfação pessoal e de maiores oportunidades profissionais.

Os documentos oficiais vão ao encontro desses discursos, quando posicionam a língua inglesa como a língua universal do conhecimento e de acesso ao mercado de trabalho. Os professores de inglês reproduzem os discursos que dão esse estatuto privilegiado à língua inglesa, veiculando os discursos de seu círculo social.

Vemos, por exemplo, a crença comum de que a aprendizagem de uma língua estrangeira insere o aluno no mundo globalizado. Oliveira (2008) levantou no discurso de professores de língua inglesa em processo de formação continuada no Estado do Paraná, quatro crenças a respeito do papel do ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola pública, foram elas: 1. Ensinar e aprender uma língua estrangeira significa ter acesso à cultura de outro povo; 2. A aprendizagem de uma Língua Estrangeira significa acesso a um novo mundo; 3. O ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira contribui para a formação da cidadania; e 4. A aprendizagem de uma Língua Estrangeira insere o aluno no mundo globalizado. A pesquisa indicou que na opinião dos professores, a língua desempenha um papel social na formação do indivíduo, crença que se alinha com o texto dos PCNs de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), uma vez que, neste documento, a questão da cidadania recebe um tratamento privilegiado, pois é concebida como princípio norteador do ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Os PCNs de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) tiveram o propósito de nortear o ensino de inglês, ao menos no ensino fundamental, desde seu lançamento até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que se encontra em fase de implementação nas escolas do país.

Zacchi (2007) constata em sua pesquisa, realizada com professores e professoras de inglês de duas escolas municipais de Belo Horizonte, que as falas dos docentes são marcadas por discursos hegemônicos em torno do inglês, que consideram sua disseminação como neutra e benéfica e enunciam a praticidade de uso da língua inglesa, mas também por discursos contra hegemônicos, como os que enunciam os efeitos prejudiciais da globalização. Segundo o autor, os professores de língua inglesa estão expostos a uma grande quantidade de discursos e metodologias, “discursos que estão presentes no seu cotidiano pessoal e profissional: nos meios de comunicação, nos livros didáticos, em textos teóricos e mesmo nas propostas curriculares” (ZACCHI, 2007, p. 12), o que torna difícil ao professor tomar uma posição coerente, destarte, o efeito das diversas vozes, em geral conflitivas, às quais os professores estão expostos caracterizam a grande interdiscursividade em seus discursos.

Ainda que os discursos sobre a globalização e sobre a finalidade do ensino/aprendizado da língua inglesa na sociedade contemporânea sejam variados e, por vezes, conflitantes, podemos notar que os professores são amplamente influenciados por eles, prevalecendo, em suas falas, o imaginário predominantemente positivo que circunda o domínio da língua inglesa. Pesquisas como as de Pallú (2008), Aiub (2009) e Stella (2013) apresentam nas falas dos professores da escola pública os indícios da universalidade inquestionável da língua inglesa, esta concebida como ferramenta de acesso aos meios de comunicação globalizados e às oportunidades do mercado de trabalho.

Na tensão discursiva: o *status* da língua inglesa versus o *status* da docência

A partir de nossa leitura das pesquisas levantadas, pudemos identificar nas falas dos professores que um ponto importante de conflito se dá justamente entre a relevância atribuída ao domínio da língua inglesa e o *status* da própria profissão docente, na perspectiva dos sujeitos. Os discursos edificados no território social contemporâneo acerca da língua inglesa e da docência enunciados pelos professores são vozes conflitantes, mas constitutivas.

As concepções que os professores de inglês enunciam, muitas vezes contraditórias, referentes ao conhecimento da língua inglesa e da docência, são constatadas na pesquisa de Pereira (2013), realizada com a participação de dois alunos-professores no último período do curso de licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Tocantins. Para os sujeitos, a língua inglesa pode assumir diferentes sentidos, como os concernentes às suas relações com o mercado, com a globalização e com a colonização cultural, além de ser vista como fator de inclusão ou de exclusão social dos indivíduos. Também a docência se apresenta para os professores com sentidos divergentes, a pesquisadora constata que a docência em língua inglesa é percebida como carreira complexa, desgastante e com pouco prestígio e reconhecimento social e financeiro, mas muito importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Stella (2013), ao analisar depoimentos de professores de língua inglesa das escolas públicas do estado de Alagoas com o objetivo de observar como enxergam o inglês que ensinam no contexto global e, também, as percepções sobre o ensino dessa língua em seus contextos locais, verificou que, por um lado, os professores representam em suas falas valores associados a um contexto marcado por um longo processo de desvalorização do ensino em geral, materializado nas escassas políticas públicas para as línguas estrangeiras, especificamente, mas também nas condições de trabalho precárias, baixos salários, falta de perspectivas para a carreira docente, dentre outros fatores, que assolam a educação básica pública como um todo no país. No entanto, sua pesquisa também revela as representações positivas dos professores em relação à língua inglesa no mundo globalizado, quando os sujeitos expressam que o inglês pode facilitar o contato com o mundo virtual e representa a perspectiva de ascensão social por meio da conquista de

melhores empregos.

Observamos que o contexto local e mais imediato de trabalho de nossos sujeitos, as escolas públicas, são tidas como espaço de condições desprivilegiadas para a prática docente e para o aprendizado da língua inglesa, e onde a relevância da apropriação do idioma, tão “imprescindível” no mundo atual, é questionável, conforme enunciam os professores (“Uma minoria vê importância no aprendizado de língua inglesa”, sujeito do estudo de Aiub (2009)). Neste cenário, os professores de inglês, por vezes, valem-se do prestígio da língua inglesa, da incontestabilidade da importância do aprendizado do idioma na atualidade e globalidade, para agregar valor à sua prática, justificar a relevância de seu ofício.

No meio social, ser professor de inglês é, para a maioria, uma insígnia que dá “status”, “prestígio”, é uma espécie de “diferencial” que o individualiza entre os professores de outras matérias. O professor de inglês diz-se “respeitado”, “valorizado”, “admirado”, “orgulhoso”, exercendo a profissão que escolheu, apesar de financeiramente não ser compensadora. Vê-se envolvido por uma aura positiva. (COX; ASSIS PETERSON, 2001, p. 24 – grifo nosso)

Em pesquisa sobre a constituição identitária de professores de inglês que atuam em escolas públicas da cidade de São Paulo, Sousa (2006) verificou que, embora os sujeitos pertencessem a diferentes grupos culturais (relacionados a idade, sexo, religião e círculo familiar), os mesmos compartilhavam, dentro de seu contexto profissional, narrativas comuns, expressando o que a pesquisadora chamou de “hábitos culturais”. Um hábito cultural identificado nas narrativas dos professores estudados é a visualização da aprendizagem da língua inglesa como uma necessidade natural, sem questionamentos a respeito da real necessidade de seus alunos aprenderem a língua, afirmando seu aprendizado como bom e necessário, procurando convencer seus alunos dessa “necessidade indiscutível” e assim, segundo a autora: “os professores parecem querer se auto afirmar a respeito da importância de seu trabalho” (SOUZA, 2006, p. 77).

Se dentro da escola a disciplina de língua inglesa é considerada marginal, menos importante e relevante, e, consequentemente, o professor de inglês vê seu papel de docente menos valorizado, por outro ângulo, quando o professor se volta para a relevância do aprendizado da língua inglesa atribuída pelo meio social (fora da escola pública), vê sua importância reconhecida.

Como pudemos observar, o conflito, a tensão e os diferentes sentidos atribuídos à prática docente e ao objeto de ensino - ora são importantes, ora não parecem relevantes - emergem nas falas dos professores de inglês que atuam nas escolas públicas. São os sentidos construídos socialmente e que vão construindo também o sujeito professor de inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a escola pública passa (há muitos anos) por diversas dificuldades. Silva (2007, p. 31) aponta vários fatores para o tenso cenário (de crise) no qual se encontra a escola pública:

Uma ação deliberada das elites que sucateiam os serviços sociais. Uma política instável de formação inicial de professores incompatível com a complexidade e as necessidades das escolas públicas. Uma cultura escolar que privilegiou a criança branca, de classe média, do meio urbano e católica, tratando, portanto, como “estranhos” a grande maioria dos alunos que frequentam as nossas escolas e que não correspondem a essa representação. Achatamento salarial dos profissionais da educação. A violência nas escolas e agressão aos professores são apenas sintomas do agravamento desta crise.

Ainda assim, a escola é concebida como lugar de referência para o aprendizado dos conteúdos escolares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química etc.), e é o lugar da realização e da apreciação do trabalho docente. Neste sentido, a caracterização da escola pública como lugar onde não é possível aprender inglês marca a prática e o sujeito professor de língua inglesa. A desconstrução de crenças que aqui abordamos, deterministas e limitadoras, faz-se imprescindível para a valorização do professor de inglês que atua na escola pública e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do idioma neste âmbito, ainda que relativizado e dependente das instâncias e circunstâncias onde a prática se faz. As crenças, socialmente instituídas e alimentadas diariamente, de que não se aprende inglês na escola pública e os alunos são desinteressados, diminui as possibilidades de aprendizagem da língua para boa parte da população em nosso país, diminui o papel do professor de inglês, como profissional do saber, e contribui para a manutenção do caráter marginal dessa disciplina no currículo.

De outro lado, contrastando com a fragilidade da docência em língua inglesa na escola pública, temos o valor simbólico do inglês no meio social, visto como a língua que agrupa poder e *status* e que insere o indivíduo no mundo globalizado. A língua inglesa é, conforme observamos, percebida como instrumento pelos professores e, no caso dos alunos da escola pública, um instrumento de acesso a oportunidades de trabalho, por exemplo.

Esses discursos já arraigados acerca do ensino da língua inglesa nas escolas públicas confirmam e conformam a tensão entre a valorização/desvalorização do ensino de inglês e da docência neste espaço e é em meio aos quais as identidades dos professores de inglês são forjadas, pois participam do olhar que os professores elaboraram para si mesmos, constituindo sua subjetividade.

Julgamos que o espaço, por excelência, para o questionamento desses discursos “estabilizados” acerca do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública é o âmbito da formação desses professores, onde a discussão pode gerar a desconstrução

de paradigmas e a construção de novos sentidos, quiçá um olhar para o ensino de língua inglesa compreendido como formativo, com o reconhecimento de que esse aprendizado tem participação na formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

AIUB, G. F. O imaginário sobre a importância da língua inglesa na escola pública. **Domínios de Linguagem**, ano 3, no. 1, 1º. Semestre 2009, p. 135- 163.

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais**. Emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001. p. 71-92.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento. **Revista Educação**, São Paulo, ago. 2010, p. 20-29.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). **Linguagem e Ensino**, 4(1), 2001, p. 11-36.

COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. de. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escolar pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, no. 5, 2002, p. 1-26.

COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n.1, jan./abr. 2007, p.5-14.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 93- 110.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, v. 6, 2000, p. 37-47.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, E. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, N. B. O papel da língua estrangeira na escola pública: questões de poder e ideologia. In: **Anais do II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso e VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal**. Faculdade de Filologia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, dezembro de 2008.

PAIVA, V. L. M. de. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMITCH, L. et al. (Org.). **A interculturalidade no ensino de Inglês**. Advanced Research Series, v. 8. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês/UFSC, ABRAPUI, 2005. p. 147-164.

PALLÚ, N. M. **As representações sociais dos alunos, pais e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2008.

PEREIRA, P. G. **Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural**: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado. 2013. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000, p. 45-78.

PUCCI, R. H. P. O ensino da língua inglesa na escola pública: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, por que e como ensinam. Orientadora: Maria Nazaré da Cruz. 2017. 145 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

SILVA, J. C. A escola pública no Brasil: problematizando a questão. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (2), dez. 2007, p. 25-32.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 93 -110.

SOUZA, R. M. R. Q. **Professores de inglês da escola pública**: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo. 2006.

SOUZA, B. M. **Práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas**: sujeitos singulares, possibilidades plurais. 2013. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

STELLA, P. R. As minhas palavras e as palavras do outro: um estudo das representações de professores de inglês da escola pública a respeito da língua que ensinam. **Interdisciplinar**, Itabaiana/SE. Ano VIII, v.19, nº 01, jul./dez. 2013, p. 115-128.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000, p. 21-44.

ZACCHI, V. J. A orquestração de discursos por professores de língua inglesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, 23 (1), jan./jun. 2007, p. 185-199.

ZANELLA, A. V. Sujeito e Alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**. Santa Catarina, n. 17, maio/ago., 2005, p. 99-104.

CAPÍTULO 15

A PRODUÇÃO DO DISCURSO CIENTÍFICO SOBRE A DOENÇA NO RIO GRANDE DO SUL NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Data de aceite: 28/04/2021

Gustavo Bocon Lopes

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,
curso de Enfermagem. Bolsista de Iniciação
Científica CNPq
<https://orcid.org/0000-0001-9427-5627>
Dourados – Mato Grosso do Sul

Márcia Maria de Medeiros

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados – Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-1116-986X>

Luiz Alberto Ruiz da Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados – Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-3257-1196>

RESUMO: A Revista Archivos Rio-Grandenses de Medicina constitui um espaço para a produção de discursos científicos sobre a doença no Rio Grande do Sul no início do século XX. Este artigo objetivou analisar os editoriais dos seis primeiros números, compreendendo como esse espaço foi entendido como veículo de construção do conhecimento produzido pelas Ciências Médicas. Para tanto, analisa os editoriais a partir dos critérios de Báccaro e Barros (2010). Conclui-se que, o discurso biomédico no Rio Grande do Sul, delineia seu espaço enquanto categoria enunciativa, sendo mencionado por quem tem autoridade para falar sobre o tema, gerando produção de significados compreendidos por quem faz parte desse contexto. Seu caráter informativo e educativo são os elementos para a

construção de sua cientificidade.

PALAVRAS-CHAVE: História da Medicina; Educação Médica; Editorial.

THE PRODUCTION OF SCIENTIFIC DISCOURSE ABOUT DISEASE IN RIO GRANDE DO SUL AT THE EARLY 20TH CENTURY

ABSTRACT: The Revista Archivos Rio-Grandenses de Medicina is a space for the production of scientific speeches about the disease in Rio Grande do Sul at the beginning of the 20th century. This article aimed to analyze the editorials of the first six issues, understanding how this space was building as a vehicle the knowledge produced by Medical Sciences. To this end, it analyzes editorials based on the criteria of Báccaro and Barros (2010). It is concluded that the biomedical discourse in Rio Grande do Sul, delineates its space as an enunciative category, being mentioned by those who have the authority to speak on the topic, generating a production of meanings understood by those who are part of this context. Its informative and educational character are the elements for the construction of its scientificity.

KEYWORDS: History of Medicine; Medical Education; Editorial.

11 INTRODUÇÃO

A história da saúde pública no Brasil tem seu início registrado quando da chegada da Família Real a então colônia que, neste momento, foi elevada à categoria de Reino

Unido de Portugal e Algarves. A vinda da Corte portuguesa para o Brasil constituiu-se em um elemento primordial para que ocorressem transformações em todas as esferas que permeavam a administração pública, entre elas a que dizia respeito às questões de saúde (BERTOLI FILHO, 1996; AMARAL, 2007).

As medidas tomadas no sentido de melhorar a qualidade de vida da população acabaram por ficar restritas a alguns estados, e figuram aí a criação da Escola de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro, atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 1808. A Bahia também contou com o aporte relativo a criação de um espaço para o ensino médico neste período, pois naquele estado também foi criada uma Escola de Cirurgia e Anatomia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (MARTINS, 2002).

A constituição dessas duas escolas médicas não foi suficiente para suprir às necessidades do Brasil em termos de profissionais da saúde. Durante o período colonial, passando por todo o período imperial até chegar aos alvores da República, o contexto relativo à saúde pública no país revelava-se preocupante. Quando da Proclamação da República (1889) esta situação assumiu uma nova proporção, já que urgia “(...) modernizar o Brasil a todo custo” (BERTOLLI FILHO, 1996, p. 11).

Assim sendo, criaram-se os primeiros institutos responsáveis por pensar medidas inerentes à saúde pública nacional, sendo eles o Instituto Adolfo Lutz (São Paulo) e o Instituto Oswaldo Cruz (Rio de Janeiro) (MARTINS, 2002). A história do surgimento da Faculdade de Medicina de Porto Alegre se insere neste contexto. Criada em 25 de julho de 1898, ela foi a terceira escola médica a surgir no Brasil e a primeira a se constituir no período republicano¹.

O objeto de estudo deste artigo, a saber, a Revista Archivos Riograndenses de Medicina, surgiu 22 anos depois da criação da Faculdade de Medicina, tendo seu primeiro número publicado em janeiro de 1920. Em seu editorial, este número enuncia que:

Não cabem aqui frases supérfluas à guisa de um artigo de fundo: a necessidade imperiosa de um jornal de medicina entre nós se justifica por si. Centro de um vasto “labor científico” e aparelhado com a multiplicidade dos seus estabelecimentos oficiais e particulares, para os “largos estudos da medicina”, Porto Alegre se ressente da falta de uma revista deste gênero (ARCHIVOS RIOGRANDENSES DE MEDICINA, janeiro de 1920, Num. 01, p. 01, grifo dos autores)².

O texto do editorial permite entrever um ponto importante: esta escola médica possuía, ao menos aos olhos dos seus componentes, a mesma condição para a criação de saberes científicos e de discursos sobre a doença que poderiam constituir-se em discursos de autoridade, aos moldes dos preconizados pelo eixo Rio-São Paulo originários dos já

1 Maiores informações vide <https://www.ufrgs.br/famed/index.php/menu/historia>.

2 Neste artigo optamos por trabalhar o texto original de acordo com as normas atuais vigentes em termos de língua portuguesa. Mantivemos no original apenas o título da Revista.

citados institutos Oswaldo Cruz e Adolfo Lutz, respectivamente.

Diante do exposto, nos dedicamos neste artigo a analisar os editoriais dos seis primeiros números da Revista a fim de perceber como este espaço se compreendia enquanto um veículo de construção de um determinado conhecimento, no caso específico, dos saberes produzidos na área das Ciências Médicas. Para tanto, este artigo se divide em 3 partes.

Na primeira, demonstramos as principais características de um texto editorial na concepção de Báccaro e Barros (2010). Na segunda, apresentamos um quadro com os cinco editoriais por ordem de publicação crescente e discutimos se os mesmos possuem as premissas apontadas pelos autores anteriormente citados. Em um terceiro momento, oferecemos nossas considerações finais sobre o tema.

Vale ressaltar que esta pesquisa é fruto de um projeto maior intitulado “Um Estudo Sobre a Revista Archivos Rio-Grandenses de Medicina Através da Perspectiva Cultural – Fase 01”, o qual se dedica a estudar os números publicados entre os anos de 1920 e 1921, com o objetivo de alcançar a compreensão do significado da Revista para as questões referentes ao entendimento do processo saúde-doença nesse período histórico, no estado do Rio Grande do Sul.

2 | TEXTO EDITORIAL: PRINCIPAIS ELEMENTOS CARACTERIZADORES

De acordo com os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), o termo “editorial” pode ser caracterizado enquanto:

Trabalho que consiste em declaração de opiniões, crenças e políticas do editor ou de uma revista. Geralmente são sobre assuntos de significado médico ou científico de interesse da comunidade médica ou da sociedade. Os editoriais publicados por editores de revistas representando o órgão oficial de uma sociedade ou organização, geralmente expressam a opinião do (s) editor (es) (DECS, 2020, p. 01).

A premissa apontada pela citação acima faz compreender que o editorial se caracteriza por ser um texto que pode ser enquadrado enquanto gênero jornalístico opinativo (BÁCCARO; BARROS, 2010). Diante disso caberia questionar: o que significa esta caracterização? Que elementos componentes este tipo de texto precisa apresentar para que se possa aludir a ele tal categoria?

Báccaro e Barros (2010) apontam que um texto editorial possui alguns elementos intrínsecos a sua constituição para aferir-se esse aporte: representa a opinião do veículo a partir do qual é publicado, por isso não conta com assinatura; em geral costuma tratar de assuntos polêmicos; pode configurar em uma tentativa de estabelecer um diálogo para com o público ao qual se destina; e apresenta um discurso argumentativo que procura sustentar o ponto de vista defendido.

As considerações apontadas pelas autoras fazem perceber a importância do entendimento de quem é o emissor da informação que o editorial notifica. Esse elemento constitui referência para a compreensão do seu lugar de fala e deve ser contextualizado a partir do local e do tempo histórico em que é/foi produzido.

No caso da Revista Archivos Riograndenses de Medicina, esse contexto se refere a um momento em que ocorria o processo da cientificização do ensino da medicina no Brasil, e no qual se construíam centros de pesquisa de onde emergiam os primeiros pesquisadores da área da saúde e sanitaristas do país, entre eles Emílio Ribas, Vital Brasil e Belisário Pena (BERTOLLI FILHO, 1996).

Nesse universo, o público-alvo que a Revista pretendia alcançar eram os médicos em atuação no espaço geográfico concernente ao estado do Rio Grande do Sul, ou seja, ela traria argumentações e conhecimento de caráter científico para um grupo seletivo esperando dele também auferir contribuições:

Irradiando de Porto Alegre para os diversos municípios do Estado [sic], os "Archivos" tecerão um laço de convívio espiritual entre todos os colegas do sul e, entrando no gabinete de cada um deles, de cada um deles trarão a preciosa colaboração que será tanto mais estimável quanto mais de perto se interessar pelas questões médicas do Rio Grande (ARCHIVOS RIOGRANDENSES DE MEDICINA, 1920, Num. 01, p. 01, grifo no original).

A capacidade de argumentação que um texto editorial possui, se constitui em um de seus elementos principais (BÁCCARO; BARROS, 2010). Faria (2002) aponta para a importância da argumentação enquanto referência substancial que constitui a vivência cotidiana dos sujeitos das mais variadas faixas etárias. Sem essa capacidade seria impossível às pessoas apresentarem justificativas para as suas ações. Este elemento é perceptível no editorial do número 01 da Revista Archivos Riograndenses de Medicina, já que o mesmo aponta para o fato de que Porto Alegre possuía escopo suficiente para comportar uma revista médica de caráter científico.

Vale salientar que o discurso argumentativo utilizado neste contexto não se caracteriza por ser um discurso qualquer, mas sim uma exposição que possui uma base filosófica e cognitiva “(...) elemento central na justificativa para a pesquisa sobre a argumentação na educação científica”³ (ERDURAN; SIMON; OSBORNE, 2004, p. 917). É importante frisar neste contexto que o discurso científico só se sustenta pela qualidade de argumentação que apresenta.

Dante do exposto, percebe-se que a análise dos editoriais dos cinco primeiros números da Revista Archivos Rio-Grandenses de Medicina possibilitará compreender em que premissas a mesma balizava a sua organização em relação aos critérios que lhe garantiam científicidade, partindo essa análise do discurso argumentativo apresentado pelos mesmos.

3 “The philosophical and cognitive foundations of argumentation have played a central role in the justification of research in argumentation in science education”.

3 | UMA ANÁLISE DOS EDITORIAIS DA REVISTA ARCHIVOS RIOGRANDENSES DE MEDICINA – NÚMEROS 01 A 06

Visando a melhor compreensão do objeto de análise deste artigo, os editoriais dos números 01 a 06 da Revista Archivos Riograndenses de Medicina serão apresentados em um quadro síntese (quadro 1), que buscará contemplar as seguintes premissas de acordo com a proposta de Báccaro e Barros (2010): contexto da produção, enunciador (quando a categoria se apresentar), infraestrutura textual utilizada e tipo de discurso utilizado. O contexto da produção se refere ao tema principal trabalhado em cada editorial. No que tange ao enunciador, a pesquisa buscou compreender qual era o público-alvo ao qual se destinava aquele texto em específico. A infraestrutura textual diz respeito a maneira como o texto foi apresentado em termos de plano textual (configuração, uso ou não de imagens, dentre outras características). O tipo de discurso utilizado denota as informações que o editorial visa transmitir ao seu público-alvo.

Número da Revista	Contexto da Produção	Enunciador	Infraestrutura Textual Utilizada	Tipo de Discurso Utilizado
01	Justificar a criação de um jornal de medicina no Rio Grande do Sul. “(...) a necessidade imperiosa de um jornal de medicina entre nós se justifica por si.” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, janeiro de 1920, p. 01)	Os médicos em exercício no Rio Grande do Sul. “Irradiando de Porto Alegre para os diversos municípios do Estado, os Archivos tecerão um convívio espiritual entre os colegas do sul (...)” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, janeiro, 1920, p. 01)	O texto se apresenta dividido em 8 parágrafos. Não traz imagens e contempla a primeira página do número 01. Não apresenta título e nem assinatura.	Informativo “A Sociedade de Medicina, nas suas sessões semanais, esmerilha e discute, quanto pode, todas essas questões” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, janeiro, 1920, p. 01). As questões as quais o editorial se refere, dizem respeito aos problemas que os profissionais enfrentavam no exercício das suas funções.
02	Apresentar um caso clínico relacionado a cromidrose, pois a literatura sobre o tema é insuficiente. “A deficiência das letras nesse terreno emana naturalmente da raridade dos casos” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, março, 1920, p. 47)	Não há identificação de enunciador.	O texto se apresenta dividido em 19 parágrafos. Não traz imagens e contempla as páginas 47 e 48 do número 02. É intitulado “Um caso de suor azul” e assinado pelo docente da faculdade de medicina, professor Mário Totta.	Informativo Por tratar-se da apresentação de um caso clínico o texto traz algum detalhamento sobre o doente e sua enfermidade. “Trata-se de um homem de 46 anos, branco, casado, natural da Europa e residente, desde tenra idade em Porto Alegre” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, março, 1920, p. 47)

03	<p>Apresentar uma palestra proferida na Sociedade de Medicina de Porto Alegre realizada pelo professor Annes Dias, a qual traz informações sobre várias doenças entre elas: hipertireoidismo e insuficiência tiroidiana.</p> <p>A proposta da palestra foi mostrar a importância da endocrinologia desde que o médico se disponha a estuda-la de maneira adequada.</p>	<p>Os médicos em exercício no Rio Grande do Sul. “Sei que vou falar para um auditório composto de profissionais estudiosos, competentes, o que torna minha tarefa sobremaneira difícil” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, maio, 1920, p. 105).</p>	<p>O texto se encontra dividido em 195 parágrafos e 7 subseções a partir das quais se explanam sobre as doenças de caráter endócrino. Não apresenta imagens e contempla as páginas 105 a 115 do número 03.</p> <p>É intitulado “Influência das glândulas de secreção interna na patologia grasto-intestinal e foi assinado pelo professor da faculdade de medicina, Annes Dias</p>	<p>Informativo e educativo. O texto do editorial em questão apresenta aos interessados no tema o ponto de vista do autor no que se refere aos estudos que realizou sobre a endocrinologia, além de marcar a necessidade de que os profissionais médicos têm de estar em constante processo de aprendizado:</p> <p>“O verdadeiro cientista não ri, argumenta: enquanto Pasteur, na Academia de Medicina de Paris, argumentava, só, forte na intangibilidade dos resultados de suas experiências memoráveis, os seus adversários riam; Pasteur venceu, a teoria microbiana penetrou nos cérebros mais empedernidos, como empedernidos, fixados, ficaram, para todo o sempre, os risos de mofa de seus contridores” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, maio de 1920, p. 115)</p>
04	<p>Apresentar nota de leitura sobre o trabalho do professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Antonio Austregésilo intitulado “Catafrenias” e comparar com casos clínicos tratados pelo autor do texto.</p>	<p>Não há identificação de enunciador.</p>	<p>O texto se encontra dividido em duas seções. A primeira é intitulada “Catafrenias de Austregésilo” e conta com 64 parágrafos, sendo assinada pelo professor da faculdade de medicina Luis Guedes. A segunda seção é intitulada “Parecer”, assinada pelo capitão médico do exército Juvenal Santos, o qual corrobora com a proposta efetivada nos escritos do professor Luis Guedes. Esta seção está constituída por 40 parágrafos. Nenhuma das seções apresenta o uso de qualquer tipo de imagem e estão dispostas entre as páginas 157 e 163 do número 04.</p>	<p>Informativo e educativo</p> <p>O texto apresentado pelo editorial traz apontamentos sobre o trabalho do médico Antônio Austregésilo, considerado precursor dos estudos da neurologia no Brasil e informa sobre seus estudos que: “(...) o ilustrado neuríatrio cogita quatro mórbidos, em lesão anatômica suspeitada nem fator etiológico único, irrefragável e imediato; suscetíveis de melhorarem e desaparecerem e que muito se avizinhamb do tipo demencial” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, julho de 1920, p. 157). Percebe-se no decorrer da leitura deste texto o desejo de ambos os autores de contribuir para as discussões que envolvem o campo de estudo das doenças mentais, envolvendo a psiquiatria .</p>

05/06 (número conjunto)	<p>Apresentar uma lição clínica feira no Hospital de Misericórdia envolvendo uma criança portadora de diabetes.</p> <p>“É um caso típico de diabete insípido; tão fácil é afastar as diversas espécies de políuria que, em outras circunstâncias, poderiam embrigar a filiação nosológica” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, dezembro de 1920, p. 190).</p>	<p>Acadêmicos do curso de medicina “(...) vamos passar diante dos senhores o que se tem dito e o que se tem feito para solucionar a questão, para retirar o diabetes insípido da nebulosa que o envolve” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, dezembro de 1920, p. 191)</p>	<p>O texto apresenta-se dividido em 96 parágrafos. Também traz como elemento para informação e embasamento da discussão os exames laboratoriais da criança doente e seus respectivos resultados (exame de sangue, urina e líquido cefalorraquidiano). Não há presença de imagens e o texto está disposto entre as páginas 189 à 199 dos números 5-6.</p>	<p>Educativo</p> <p>O texto do editorial apresenta uma série de autores que produziram teorias sobre o diabete insípido, os quais são elencados no decorrer da lição de clínica e tem os principais pressupostos de seus estudos apresentados aos acadêmicos que participaram da aula. A partir do momento em que ela se torna um material publicado na Revista Archivos Rio-Grandenses de Medicina, passa a atingir um público mais elevado promovendo a exposição das “(...) teorias que dividem os médicos no estudo dessa síndrome” (REVISTA ARCHIVOS RIO-GRANDENSES DE MEDICINA, dezembro de 1920, p. 193)</p>
----------------------------	---	--	--	---

QUADRO 1 - Síntese dos editoriais da Revista Archivos Riograndenses de Medicina analisados.

Fonte: elaborado pelos autores.

Os textos estudados para a elaboração deste trabalho possuem algumas características que lhe são inerentes e que conferem a Revista Archivos Rio-Grandenses de Medicina um *status* na construção de um discurso de científicidade em torno da medicina no estado do Rio Grande do Sul no início do século XX.

Primeiramente há que se considerar que todos os textos, à exceção do primeiro, estão assinados por profissionais da área médica, os quais ou são docentes da Faculdade de Medicina de Porto Alegre (caso de quatro dos cinco textos analisados) ou são profissionais no exercício da sua função (caso de um dos cinco textos analisados). Salienta-se que este processo confere um grau de legitimidade a quem está autorizado a falar sobre as questões de saúde no estado, ou seja, os profissionais da medicina em exercício, todos eles médicos diplomados.

Assim, observa-se como vão sendo construídos os critérios que articulam a produção de um discurso de autoridade, o qual, de acordo com Michel Foucault é algo que passa por um processo de controle e normatização. Sobre o assunto informa o pensador francês que:

(...) em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

Esse discurso de autoridade se embasa na ciência como critério articulador das suas verdades. Para entender esse processo vale ressaltar a quantidade expressiva de trabalhos produzidos por pesquisadores médicos citados nos textos analisados neste artigo, como por exemplo: Loeper⁴, Sajous⁵, Antonio Austregésilo⁶, Marañon⁷, entre outros.

Há que se salientar também que a proporção de trabalhos citados enquanto fontes de pesquisa nos textos analisados, infere que os pesquisadores e articulistas da Revista Archivos Rio-Grandenses de Medicina mantinham uma boa relação com seus pares de outras instituições, além de estarem em constante processo pela busca das mais recentes informações sobre as ciências médicas produzidas no universo do qual faziam parte. Esse detalhe é algo de extrema importância se levarmos em conta o fato de que estamos falando sobre o início do século XX e sobre as dificuldades de comunicação que são inerentes a esse momento histórico.

Os escritos estudados nos apresentam um indicativo importante em relação ao papel do enunciador: dos cinco textos analisados, três se destinam a um público específico, qual seja ele os profissionais médicos (editoriais dos números 1 e 3 apresentados no quadro síntese) em exercício ou estudantes de medicina em processo de formação (editorial do número 05/06 apresentado no quadro síntese).

Essa questão aponta para a premissa de que o discurso biomédico acaba circulando em um determinado espaço, sendo proferido por quem tem autoridade para falar sobre o tema e, portanto, articulando uma linguagem específica que só pode ser compreendida por quem faz parte deste contexto, seja na condição de profissional em exercício, seja na condição de profissional em formação. Exemplo dessa afirmação segue na citação abaixo transcrita:

É tão decisiva a sua influência, tanto na vida física como na compleição física e no funcionamento orgânico que: são inconfundíveis a quietude, a apatia do mixoedematoso e a exuberância física do basedowiano, como são incontestáveis a depressão física e mental do adisoniano, a transformação física e moral dos castrados, como é flagrante a facies [sic] acromegálica (REVISTA ARCHIVOS RIOGRANDENSES DE MEDICINA, maio de 1920, Num. 03, p. 115).

4 Maurice Loeper (1875-1961): médico francês, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Paris, membro e posteriormente presidente da Academia de Medicina, fundador da União Terapêutica Internacional, fundador da Federação da Imprensa Médica Latina em 1926, órgão que publicava artigos sobre as pesquisas médicas elaboradas por seus membros em vários idiomas, entre eles espanhol e português.

5 Charles Eucharist de Medicis Sajous (1852-1929): médico norte-americano, especialista em endocrinologia. Autor de vários tratados médicos e primeiro presidente da Sociedade de Endocrinologia. Ministrhou aulas na Universidade da Pensilvânia, na Universidade Temple e no Colégio Médico-Cirúrgico da Filadélfia.

6 Antonio Austregésilo Rodrigues de Lima (1876-1960): médico brasileiro, considerado o precursor da neurologia no Brasil, criou a primeira escola neurológica do país, no estado do Rio de Janeiro em 1921. Autor de vários artigos sobre o tema, publicou seus trabalhos em revistas de renome internacional como por exemplo, *Revue Neurologique* e *L'Encephale*.

7 Gregório Marañon y Posadillo (1887-1960): médico espanhol, considerava a formação humanística essencial enquanto recurso imprescindível para o exercício da profissão. Foi um endocrinologista reconhecido mundialmente. Também possui trabalhos publicados na área da História e da Filosofia.

Esse “lugar do discurso” e a sua colocação em um espaço acessível a um grupo distinto aponta para o que Michel Foucault preconiza enquanto pauta importante na obra “O Nascimento da Clínica”. Para o autor, a clínica inaugura um novo tipo de discurso que se pautou em uma linguagem cuja lógica de articulação é o princípio de uma ciência positiva, que centra no médico e na sua experiência o seu espaço de enunciação:

Desejar-se-ia tentar aqui a análise de um tipo de discurso – o da experiência médica – em uma época em que, antes das grandes descobertas do século XIX, ele modificou menos seus materiais do que sua forma sistemática. A clínica é, ao mesmo tempo um novo recorte das coisas e o princípio de sua articulação uma linguagem na qual temos o hábito de reconhecer a linguagem de uma ‘ciência positiva’ (FOUCAULT, 2015, p. XVII).

A ideia desse discurso se apresenta a partir da ação/experiência do médico como uma nova maneira de perceber a doença e de enunciá-la, a partir do uso de termos científicos e da criação de conceitos que situam a doença em determinados espaços e locais (os órgãos e os tecidos, por exemplo). Dessa forma, a maneira como o discurso em relação a doença é apresentada sofre uma rearticulação tanto de terminologia quanto de enunciação. Somente especialistas ou pessoas que estão se tornando especialistas podem falar sobre o tema, pois eles possuem a autoridade que lhe é anuída pela compreensão do processo de sistematização que enuncia determinadas palavras.

A base do discurso articulado pelos textos analisados é de caráter informativo e educativo, elementos primordiais no que se refere a construção do texto que se pretende científico. Este tipo de texto apresenta características muito específicas e um grau de formalidade em termos de conteúdo que pode ser dividido em três níveis: aquele que é relativo a comunicação entre especialistas; aquele que possui características inerentes a linguagem científica, mas possui certo grau de subjetividade, à exemplo dos diários de laboratório ou das correspondências trocadas entre pesquisadores; e a transmissão da informação científica de forma técnica, mas ao público em geral (MUÑOZ, MUÑOZ, 2003).

No caso específico dos editoriais analisados neste trabalho eles se enquadram no que Muñoz e Muñoz articulam como sendo a comunicação que é realizada entre especialistas e que apresenta as seguintes características:

A comunicação entre especialistas através de publicações científicas (linguagem escrita) ou de conferências, colóquios, sessões clínicas, seminários (linguagem oral). Este nível de comunicação tem lugar em um contexto formal, pelo que, dentro do registro científico e técnico, o discurso será culto (MUÑOZ, MUÑOZ, 2003, p. 20)⁸.

Os textos analisados revelam alto grau de linguagem formal, além de serem destinados, em sua maioria, a um público específico. Some-se a isso o fato de um deles

8 “La comunicación entre especialistas a través de publicaciones científicas (lenguaje escrito) o de conferencias, coloquios, sesiones clínicas, seminarios (lenguaje oral). Este nivel de comunicación tiene lugar en un contexto formal, por lo que, dentro del registro científico-técnico, el discurso será culto”.

(caso do editorial apresentado no número 5/6, demonstrado no quadro síntese) constar de uma sessão clínica que foi transformada em texto escrito, ou seja, alcançou uma marca de atemporalidade por ter sido transportada do espaço ágrafo, representado na oralidade da lição, para as páginas da Revista e se tornar componente de nosso estudo, permitindo compreender como a ciência e o discurso científico eram articulados nesse momento histórico que corresponde ao início do século XX.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo construído a partir da análise dos editoriais que compuseram os números 01 a 06 da Revista Archivos Rio-Grandenses de Medicina, revelou que os textos analisados podem ser enquadrados no gênero jornalístico opinativo, além de apresentarem um grau de científicidade que corresponde ao que se esperava para o produzido neste período que corresponde ao início do século XX.

Em alguns editoriais (caso do editorial do número 01 apresentado no quadro síntese) é possível perceber que o veículo era utilizado para expressar discursos sobre a ciência médica produzida no interior do Brasil, considerando aqui o espaço geográfico do Rio Grande do Sul. Infere-se que o que se produziu neste espaço, nasceu da Faculdade de Medicina de Porto Alegre e das reuniões da Sociedade de Medicina, não deixando nada a desejar em relação ao que era produzido nos centros de pesquisa dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Percebe-se também que a Revista Archivos Rio-Grandenses de Medicina se propõe a constituir-se em um espaço de diálogo entre os médicos pesquisadores, os quais usam de sua experiência docente e prática clínica para enunciar casos que consideravam relevantes e trazê-los ao público interessado no debate sobre a ciência médica, seja esse público constituído de profissionais já formados e em exercício, seja este público constituído de profissionais em formação.

Vale ressaltar que, à medida em que os textos se apresentam assinados por profissionais da área médica, todos docentes da Faculdade de Medicina de Porto Alegre, percebe-se neste contexto a afirmação de um grau de legitimidade em relação a quem tem o direito de expressar opinião sobre as questões de saúde e sobre os conceitos relativos ao processo saúde-doença, reforçando a ideia de que estas práticas são inerentes e de responsabilidade de médicos diplomados.

Este tipo de premissa aponta a criação de um limite discursivo que se transfere para a realidade prática, revelando elementos que articulam um controle social e um espaço de normatização, conferindo ao discurso da autoridade a sua legitimação a partir da científização das falas.

Assim, o discurso biomédico começa a delinear seu espaço de atuação. Ele só pode ser considerado categoria enunciadora quando proferido por quem tem autoridade para falar

sobre o tema, articulando a partir daí uma produção de sentidos que só é compreendida por aqueles que fazem parte deste contexto, possuindo no seu caráter informativo e educativo os elementos fulcrais para a construção da sua científicidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. L. **Duzentos Anos de Ensino Médico no Brasil**. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 2007.
- BÁCCARO, L.; BARROS, E. M. D. **Uma Descrição do Gênero Editorial**: uma Ferramenta Pré-Intervenção Didática. In: VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2010. Londrina. **Anais...** Londrina, Eduel. p. 1242-1248. 2010.
- BERTOLLI FILHO, C. **História da Saúde Pública no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- DESCRITORES EM CIÊNCIAS DA SAÚDE: DeCS. **Editorial**. 20. ed. rev. e ampl. São Paulo: BIREME / OPAS / OMS, 2020. Disponível em: <<http://decs.bvsalud.org>>. Acesso em: 22 out. 2020.
- ERDURAN, S.; SIMON, S.; OSBORNE, J. TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. **Wiley Interscience**, p. 915-933. 2004.
- FARIA, Evangelina Maria Brito de. Argumentação Oral Infantil: uma atividade co-produtiva. **Conceitos**, UFPB, v. 05, n. 08, p. 85-89, 2002.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5 ed, São Paul: Edições Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. 7 ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2020.
- MUÑOZ, M. S.; MUÑOZ, J. S. Una clasificación del texto científico-técnico desde un enfoque multidireccional. **Language Design: journal of theoretical and experimental linguistics**, v. 5, p. 19-38. 2003. Disponível em: <<https://ddd.uab.cat/record/53849>>. Acesso em: 19 out. 2020.
- REVISTA ARCHIVOS RIOGRADENESES DE MEDICINA. Num 4. Porto Alegre, julho de 1920. Ano 1. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/riograndemed/issue/view/1482>>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- REVISTA ARCHIVOS RIOGRADENESES DE MEDICINA. Num 5 e 6. Porto Alegre, dezembro de 1920. Ano 1. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/riograndemed/issue/view/1483>>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- REVISTA ARCHIVOS RIOGRADENSES DE MEDICINA. Num 1. Porto Alegre, janeiro de 1920. Ano 1. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/riograndemed/issue/view/1430>>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- REVISTA ARCHIVOS RIOGRADENSES DE MEDICINA. Num 2. Porto Alegre, março de 1920. Ano 1. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/riograndemed/issue/view/1471>>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- REVISTA ARCHIVOS RIOGRADENSES DE MEDICINA. Num 3. Porto Alegre, maio de 1920. Ano 1. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/riograndemed/issue/view/1481>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CAPÍTULO 16

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO E A RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Any Carolina Ribeiro Silva

Professora da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES VIRTUAL
Santos- São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/9830615859372596>

Thiago Simão Gomes

Universidade Metropolitana de Santos –
UNIMES
Santos- São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/3549547076658230>

Marisa Catta-Preta

Universidade Metropolitana de Santos –
UNIMES
Santos- São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/6708098084843603>

RESUMO: Este artigo tratou da afetividade na relação professor- aluno, com vistas a refletir acerca da relevância da temática na formação de professores. Diante da complexidade sobre os diversos significados para o termo da afetividade e relevância acerca da presença do estudo da afetividade na formação de professores, o embasamento teórico utilizado foi sobre a perspectiva dos teóricos Henri Wallon, Paulo Freire e Carl Gustav Jung. Utilizou-se tal referencial teórico para a análise e discussão dos resultados, pois são nomes que referenciam estudos humanistas na área da educação, com aproximações no olhar do ser humano, que indica

possíveis direções às relações estabelecidas no espaço escolar, o que torna mais saudáveis os processos de ensino e aprendizagem. Considera-se que o referencial teórico atende as necessidades atuais, tanto dos professores, quanto dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, professores, afetividade.

AFFECTIVITY IN THE TEACHER – STUDENT RELATIONSHIP AND THE RELANCE OF THE THEME IN TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: This article dealt with affectivity in the teacher-student relationship, with a view to reflecting on the relevance of the theme in teacher education. Given the complexity of the various meanings for the term of affectivity and relevance regarding the presence of the study of affectivity in teacher education, the theoretical basis used was from the perspective of theorists Henri Wallon, Paulo Freire and Carl Gustav Jung. Such a theoretical framework was used for the analysis and discussion of the results, as they are names that refer to humanistic studies in the area of education, with approximations in the human being's view, which indicates possible directions to the relationships established in the school space, which makes it healthier teaching and learning processes. It is considered that the theoretical framework meets the current needs of both teachers and students.

KEYWORDS: Formation, teachers, affectivity.

1 | INTRODUÇÃO

Paulo Freire (1996) aponta que a seriedade e o rigor científico se fazem necessários na prática pedagógica, porém, devem estar unidos com a amorosidade e afetividade:

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 138).

Wallon (1971, p. 91) diz sobre o caráter contagioso das emoções: “A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e [...] possui sobre o outro um grande poder de contágio”. Dentro desta ótica, o processo de ensino e de aprendizagem envolvem tanto os aspectos racionais, quanto os emocionais, que são sensíveis ao Homem. Assim, é necessário que os professores e alunos entrem em contato com suas emoções e aprendam a lidar com elas e com as emoções do outro.

Segundo Almeida e Mahoney (2014), a teoria de Henri Wallon supera a dicotomia entre a razão e emoção porque que integra aspectos cognitivos, afetivos e motores no processo ensino aprendizagem. De acordo com as autoras, para Henri Wallon, a afetividade diz respeito a capacidade e disposição do ser humano em ser afetado pelo mundo externo e interno mediante sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (MAHONEY; ALMEIDA, 2014). Carl Gustav Jung (2017), em seminário para educadores, apresentou considerações significativas sobre a importância do papel do professor e suas ações no contexto educacional:

Por mais perfeito que seja o método, de nada adiantará, se a pessoa que o exerce não se encontrar acima dele em virtude do valor de sua personalidade. O caso seria diferente se o importante fosse apenas meter as matérias de ensino metódicamente na cabeça das crianças. Isso representaria, no máximo, a metade da importância da escola. A outra metade é a verdadeira educação psíquica, que só pode ser transmitida pela personalidade do professor (JUNG, 2017, p. 65).

2 | OBJETIVO

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa foi identificar a relevância da afetividade na formação dos professores e na atuação docente.

3 | METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa caracterizou-se pela pesquisa-ação, a tomar por base Franco (2005), por apresentar cunho social, haja vista relacionar-se com ação social e/ou voltar-se à resolução de problema coletivo no qual ocorre a participação dos sujeitos envolvidos (pesquisado e pesquisadora) de forma cooperativa, com exercício ativo.

O estudo teve caráter qualitativo e foi realizado inicialmente por meio de pesquisa bibliográfica apoiada nos estudos e pesquisas de autores humanistas como Freire (1996), Jung (2017), Mahoney e Almeida (2014).

Dante disso, foi elaborado instrumento de medida, com base na literatura presente no referencial teórico. O questionário elaborado contém 8 perguntas abertas foi aplicado aos professores do ano do Ensino Fundamental II, em um Colégio no município de Santos, em 2018. De acordo com Franco (2005), pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando o propósito for a transformação da prática. O estudo foi direcionado por assuntos de interesse da pesquisa. (LAKATOS; MARCONI, 2001). Foi aplicado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), aos professores que concordaram em participar. O TCLE foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em seres humanos. Número do parecer: 3.235.018. O questionário foi respondido no primeiro semestre de 2018.

4 | DESENVOLVIMENTO

Atomar por base o referencial teórico em que se abordou a importância da afetividade na relação professor-aluno na perspectiva dos teóricos Henri Wallon, Paulo Freire e Carl Gustav Jung, com a defendida relevância dessa temática na formação de professores, buscou-se no presente trabalho compreender o papel da afetividade na prática docente.

Ao questionarmos sobre a trajetória profissional do professor e investimento pessoal em sua formação, 50% dos pesquisados afirmam que buscaram formação acerca da temática da afetividade. Contudo, 50% dos professores não buscaram, até o momento da pesquisa, a formação acerca da temática. Nóvoa (1992) estudou a importância do investimento pessoal do professor, não somente através de cursos, mas também da ação reflexiva da prática. Freire (2016) afirmou que somos seres incompletos, em constante movimento de busca. É desta maneira que se funda o processo de educação permanente, com a tomada de consciência da “inconclusão” dos homens e mulheres que possibilita a educabilidade, não o oposto.

Quanto à relevância do estudo e compreensão acerca da afetividade para a atuação docentes dos professores, 100% afirmaram ser significativo conhecimento sobre a temática. Jung (2006), quando abordou sobre a educação do professor, afirmou a necessidade da reflexão sobre as características da sua personalidade, a fim de aprimorar a atividade docente e vivência como ser humano. A aproximação da teoria analítica de Jung na formação dos professores contribui para o desenvolvimento e crescimento pessoal

e profissional do professor. Se a ênfase das formações permanecerem na racionalidade cognitiva, sem a reflexão, o estudo da afetividade e o estudo da teoria analítica (que contempla as polaridades inerentes ao ser humano) fará com que os professores percam a oportunidade de desenvolverem relações sadias e conscientes.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos, observa-se que os professores valorizam o estudo da afetividade em sua formação, demonstrando um estado de conscientização e de compromisso que cada professor deve carregar dentro de si, que contempla, concomitantemente, a responsabilidade humana e sua consciência acerca da importância do estudo dada temática de a forma como podem afetar os alunos. Dessa forma acredita-se que o professor, não somente no plano racional, como na dimensão afetiva, precisa romper com o modelo tradicional da própria formação, para transcender aos aspectos humanos inerentes as relações, e assim auxiliar na verdadeira educação psíquico-afetiva junto aos discentes. A maneira como cada educador valoriza a sua formação e o bom relacionamento com seus alunos irá refletir nas suas ações e práticas pedagógicas. A disponibilidade que próprio educador tem para cuidar de si mesmo, a valorização deste cuidado em si, investir em sua formação visando não somente os aspectos cognitivos e a reflexão sobre a sua prática poderá contribuir na relação com seus alunos.

REFÉRENCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54º ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Editora Vozes, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed., São Paulo, Atlas, 2001.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da**

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em:< <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>> Acesso em: 05 fev. 2021.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Veja : 1979.

CAPÍTULO 17

EDUCAÇÃO INFANTIL E O RESSIGNIFICAR DA PRÁXIS DÓCENTE POR MEIO DA METODOLOGIA INDICADORES DE RISCO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL - IRDI

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 09/02/2021

Rômulo Fabiano Silva Vargas

Psicólogo CENER/FCEE

Loiva Lucia Herbert

Psicóloga da FCEE à disposição na
CORREG/SC
Corregedoria-Geral do Estado de SC

RESUMO: Estudo transversal realizado na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) / Centro de Reabilitação Ana Maria Philippi (CENER) em parceria com o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUPFAEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis de Santa Catarina. Transcorrido no ano letivo de 2019 com supervisores e professores dos grupos de G1 e G2 de bebês na faixa etária de 04 (quatro) meses a 23 (vinte e três) meses inseridos nos Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs). A investigação visou avaliar o efeito do processo formativo em Metodologia de Indicadores de Risco ao Desenvolvimento Infantil (IRDI) sobre as práticas e cuidados com bebês e a proposta contemplou etapas de: Formação Teórica, Grupos de Estudos e Devolutiva. Utilizou a aplicação de pré e pós testes padronizados de questionário misto e registro dissertativo

de questão aberta e anotações dos discursos de supervisores. Contou com a participação de professores e supervisores de Educação Infantil e os resultados do estudo dos eixos psíquicos norteadores do desenvolvimento infantil da Metodologia IRDI, apontaram que os pesquisados puderam reelaborar significados para suas práticas docentes com ênfase na ética do cuidar, na singularidade e constituição psíquica na primeiríssima infância.

PALAVRAS-CHAVE: Prevenção, detecção e intervenção precoce, desenvolvimento psíquico, indicadores de risco ao desenvolvimento infantil (IRDI).

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE RE-SIGNIFICATION OF TEACHMING PRAXIS THROUGH THE CHILD DEVELOPMENT RISK INDICATORS - IRDI METHODOLOGY¹

ABSTRACT: Cross-sectional study carried out at the Santa Catarina Foundation for Special Education (FCEE) / Ana Maria Philippi Rehabilitation Center (CENER) in partnership with the Center for Training, Research and Advisory of Early Childhood Education (NUPFAEI) of the Florianópolis Municipal Department of Education (SME) Santa Catarina. Elapsed in the academic year of 2019 with supervisors and teachers from the groups of G1 and G2 of babies in the age group of 04 (four) months to 23 (twenty-three) months inserted in the Municipal Early Childhood Education Centers (NEIMs). The investigation intended to evaluate the effect of the training

¹ Pesquisadores: Caroline de Souza Mattos, Terapeuta Ocupacional/FCEE; Geovana Régis, Fisioterapeuta/FCEE; Laura de Macedo Haeser, Psicóloga/FCEE; Loiva Lucia Herbert, Psicóloga da FCEE à disposição na CORREG/SC e Rômulo Fabiano Silva Vargas, Psicólogo/FCEE.

process in Child Development Risk Indicators Methodology (IRDI) on the practices and care of babies and the proposal included stages of: Theoretical training, Study Groups and Feedback. It used the application of standardized pre and post tests of mixed questionnaire and open question dissertation record and notes of supervisors' speeches. It counted on the participation of teachers and supervisors of Early Childhood Education and the results of the study of psychic guiding lines in child development of the IRDI Methodology, pointed out that the respondents were able to re-elaborate meanings for their teaching practices with an emphasis on the ethics of care, singularity and psychic constitution in early childhood.

KEYWORDS: Prevention, early detection and intervention, psychic development, child development risk indicators.

INTRODUÇÃO

A alteração dos critérios diagnósticos proposta na 5^a edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) estabeleceu um paralelo de aumento da incidência dos diagnósticos de patologias na primeira infância. Nas estatísticas apresentadas pelos Centros Americanos de Controle e Prevenção de Doenças (CDCs, 2010), em 2007 havia, 1 criança com autismo em cada 150. Em 2009, esse número cresceu 1 entre 110 crianças. Em 2012, 1 para 88. No relatório de 2014, esse número passou de 1 para 68 e em 2018, 1 entre 59 crianças. Ou seja, houve um crescimento de 23% de 2006 a 2008, de 78% de 2002 a 2008 e um acréscimo de 57% de 2008 a 2018. Esses números quando comparados com os do início dos anos 90, surpreendem; pois lá, apenas 4 em 16 mil crianças eram diagnosticadas com autismo. Portanto, a alteração nos critérios diagnósticos da última edição do DSM-5, na qual a definição geral de “Transtornos do Espectro Autístico” - TEA inclui quadros não considerados antes como autismo – a síndrome de Asperger é um exemplo – pode explicar o aumento considerável deste diagnóstico nas décadas recentes.

Com base nos apontamentos acima, cabe ainda salientar a incidência numerosa de críticas relacionadas ao modo como o DSM-5 foi construído. Um dos pontos em especial é a discordância em relação ao determinismo que está na base desta visão. A etiologia orgânico-genética do autismo defendida pelo DSM, pela Psiquiatria e pela Neurologia Organicista, além de não ter sido definitivamente demonstrada (Jerusalinsky e Fendrik, 2010), propõe um destino determinado de antemão com a afirmação que uma criança já nasce com TEA (Schwartzman, 2011; Daniels et al., 2014; American Psychiatric Association, 2014).

Essa visão organicista produz ainda um fenômeno social contemporâneo já denunciado por inúmeros trabalhos: a medicalização da infância, que assume proporções alarmantes (Lacet. 2014; Meira, 2012; Diniz, 2008; Kupfer, 2011; Kamers, 2013). Entenda-se por medicalização “a transformação das questões sociais, políticas, econômicas, subjetivas e culturais em problemáticas médicas, sobretudo, por meio da racionalidade da biomedicina, ou seja, das práticas biologizantes. Neste sentido a medicalização designa um esforço para conceber a patologia mental tomando como modelo a patologia orgânica

(Calazans & Lustosa, 2008).

A essa visão patologizante, contrapõe-se o modelo psicanalítico de compreensão do bebê, da criança e de seu desenvolvimento e dos problemas que podem acometê-lo. Quando um bebê apresenta em seu primeiro ano de vida uma vulnerabilidade e uma suscetibilidade, muitas vezes constitucional, que dificulta extremamente a montagem e a evolução do vínculo com seus pais, ele estará em risco de não se inserir no campo da linguagem, e seus laços sociais com os outros não poderão se estabelecer. Entende-se que um bebê com sinais de desconexão é uma criança em sofrimento psíquico e em risco de evolução autística, processo que pode, porém, ser interrompido caso haja uma intervenção adequada e a tempo.

Desta forma, “prevenir não é prevenir a doença mental, não é buscar incessantemente o fora da norma, não é buscar a adaptação de uma criança a padrões de conduta. Desta perspectiva, a noção de doença é substituída pela noção de sofrimento psíquico” (Kupfer, Bernardino e Marioto, 2012, p. 12). Neste sentido, o que se busca prevenir a tempo é que o sofrimento psíquico da criança devido às dificuldades nos âmbitos relacionais, intrapsíquicos e intrapsíquicos dure muito tempo e tenha como consequência a instalação de uma patologia grave.

Entende-se o desenvolvimento psíquico como a dimensão responsável pela constituição da subjetividade, sobre a qual se apoiam os vínculos afetivos e de desejo dirigidos aos seus semelhantes. Esses vínculos se constroem muito cedo e ditam a direção das relações da criança no curso de sua existência. (Bernardino, 2006). Os bebês com sinais de alerta podem ter seu desenvolvimento global prejudicado se uma intervenção a tempo e oportunamente não for realizada. Neste posicionamento, a prevenção e a intervenção precoces aparecem como respostas possíveis, tanto para combater o excesso de diagnósticos como para intervir precocemente logo que surjam os sinais de alerta que podem levar a evoluções psicopatológicas. Com esta perspectiva, a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) realizada de 2000 a 2008 (Kupfer et al., 2009) pelo Grupo Nacional de Pesquisa², composto inicialmente por dez especialistas brasileiros de diferentes regiões do país, buscou criar indicadores capazes de dar aos pediatras um instrumento de detecção precoce de risco psíquico para o desenvolvimento infantil.

O instrumento IRDI de avaliação e acompanhamento da constituição psíquica de bebês de zero a 18 meses de idade, pressupõe quatro eixos teóricos que embasam e organizam seus indicadores: suposição do sujeito (SS), estabelecimento da demanda (ED), alternância presença/ausência (PA) e função paterna (FP). Estas quatro operações

² Grupo Nacional de Pesquisa - Composto pelos especialistas: Leda M. Fischer Bernardino (Curitiba); Paula Rocha e Elizabeth Cavalcante (Recife); Domingos Paulo Infante, Lina G. Martins de Oliveira e M. Cecília Casagrande (São Paulo); Daniele Wanderley (Salvador); Lea M. Sales (Pará); Regina M. R. Stellin (Fortaleza); Flávia Dutra (Brasília); Octávio Souza (Rio de Janeiro); Silvia Molina (Porto Alegre); coordenadora técnica Maria Eugênia Pesaro; coordenador científico Alfredo Jerusalinsky e coordenadora nacional Maria Cristina Machado Kupfer; reunidos inicialmente no Ministério da saúde e depois em um Projeto Temático Fapesc.

constitutivas devem estar presentes na relação do bebê com seu cuidador de referência. O IRDI está dividido em quatro faixas etárias: zero – 4; 4 – 8; 8 – 12; 12 – 18, meses respectivamente. Seus indicadores oferecem a possibilidade de identificar sinais de risco por meio de formulário específico construído a partir de uma linguagem acessível aos que acompanham a dupla mãe ou outra pessoa que opere como maternante e seu bebê.

Nas especificidades dos eixos teóricos do IRDI, a suposição do sujeito requer que a mãe ou seu substituto cuidador suponha que a criança ainda que se encontre em fase de constituição, já possua existência psíquica. Estabelecimento de demanda se refere a capacidade do cuidador em interpretar o endereçamento de pedidos do bebê, a si. Alternância presença/ausência está relacionada ao surgimento de um intervalo de tempo que permite a formulação de uma possibilidade de resposta por parte do bebê, após ele ter emitido uma demanda e receber satisfação. Instalação da função paterna requer a percepção da presença de um lugar de terceiro na relação mãe-bebê e ao qual mãe e bebê estão submetidos.

O exposto do que consta nos eixos do IRDI e considerando que o período inicial de vida e a relação mãe(cuidador)-bebê tem recebido atenção especial nas últimas décadas, em decorrência de uma percepção maior tanto na comunidade científica quanto em relação às Políticas Públicas que reiteram a importância do investimento subjetivo na primeira infância pois se trata de um momento crucial no desenvolvimento dos sujeitos. Os achados científicos revelam que a maturação, o desenvolvimento e os processos psíquicos que ocorrem no primeiro ano de vida são decisivos na determinação das configurações nervosas e na estruturação do sistema mental, uma vez que indicam que as experiências infantis precoces são fundamentais para a constituição subjetiva e permanecem inscritas por toda a vida, afetando a aprendizagem, o comportamento e a saúde (Izquierdo et al., 1992; Jerusalinsky et al., 1997; Izquierdo, 1999; CDC, 2010; Shonkoff, 2009; NCPI, 2014).

Entretanto, na literatura sobre desenvolvimento infantil, ainda é pequeno o número de trabalhos que versam sobre detecção e prevenção precoce de problemas de desenvolvimento, temas de grande atualidade e para os quais os gestores públicos no mundo estão começando a centrar sua atenção. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, “a última década forneceu mais evidências de que a boa qualidade dos programas de cuidados e educação na primeira infância, na família e em programas mais estruturados têm impacto positivo sobre a sobrevivência, o crescimento, o desenvolvimento e o potencial de aprendizagem da criança”. (UNESCO, 2001).

Neste cenário de prevenção e estimulação precoce se encontra o serviço de Estimulação Precoce da FCEE para o atendimento de crianças de zero a seis anos. Um levantamento realizado sobre o período de atendimentos nos últimos 5 anos, revelou que a maioria das crianças que chegaram para uma intervenção precoce (antes dos três anos de idade) nesta instituição, vieram em função de marcadores biológicos, como por exemplo,

síndromes ou paralisia cerebral. Nos casos relacionados à questões psíquicas (com sinais de desconexões), as crianças chegaram tarde (acima de três anos de idade), ou seja, quando já havia uma possível psicopatologia instalada. Ainda foi apurado por meio de conversas dos profissionais com as famílias, que muitos pais percebiam certos sinais já no início do desenvolvimento de seus bebês, mas que frequentemente suas percepções eram ignoradas pelos profissionais de saúde. Com efeito, tarde (muito tarde) crianças com risco psíquico que não apresentam uma visibilidade corporificada, chegam ao serviço de estimulação precoce porque as demandas passam despercebidas.

Contudo, o ideal para um programa de Estimulação Precoce é que as crianças cheguem mais cedo no serviço e a intervenção precoce aconteça para evitar o prematuro estabelecimento de um diagnóstico, a patologização e a medicalização da infância.

"Deveremos isso aos bebês e a suas famílias, mantidas em conduta expectante até a decisão da patologia em um tempo que sabemos ser absolutamente precioso e decisivo para mudar os rumos ainda não decididos da constituição de um bebê". (Jerusalinsky, 2018, pág. 96)

Sob estes fundamentos, entende-se que os espaços que contam com profissionais que cuidam de bebês, são lugares potenciais para articular o olhar atento e qualificado de identificação e prevenção de risco psíquico no desenvolvimento infantil.

Educação: um novo campo para o trabalho com os problemas da primeira infância

As creches são uma realidade na vida dos bebês contemporâneos: as famílias modernas e especialmente as que vivem em grandes centros urbanos precisam contar com elas (Ministério do Planejamento, 2010). Não se pode deste modo negligenciar sua responsabilidade no desenvolvimento físico e mental das crianças. No entanto, as creches percorreram um longo caminho em sua história até aportar em seu modelo atual em que são concebidas como instituições de educação infantil. Mas, ainda assim, comumente não se pensa a educação infantil como uma ferramenta promotora de saúde mental ou, dito de outro modo, de desenvolvimento psíquico.

No entanto, a formação de docentes da educação infantil voltada para a promoção do desenvolvimento psíquico tem sido muito pouco significativa (Oliveira, 2002), embora já tenha havido grande progresso no que diz respeito à formação de professores de educação infantil para o atendimento ao desenvolvimento intelectual, motor e mesmo afetivo. Junto a isso, o discurso e a prática pedagógica que atravessam as creches, muitas vezes, orientam a professora a deixar de lado a dimensão do materno que, da perspectiva da psicanálise, deveria também estar presente nos cuidados dirigidos às crianças. Aprimorar a formação dos profissionais da educação infantil é algo essencial para prepará-los de modo a ampliar a sua função ao propor a articulação entre cuidar e educar crianças pequenas, com o objetivo de promover, desde a primeira infância, a saúde mental.

Em 2012, seguindo com o trabalho de detecção e intervenção precoce, o IRDI ampliou sua utilização para o campo da educação, visto que os profissionais de educação infantil encontram-se ao lado dos familiares nos cuidados e na educação das crianças pequenas e são também, muitas vezes, responsáveis por um encaminhamento cuidadoso e no tempo preciso quando há o aparecimento de sinais de alerta de atraso no desenvolvimento. Bem como, dispõem de oportunidades de investimento que podem auxiliar na mudança de curso de instalação de uma patologia ou na mitigação de seus efeitos. O conhecimento e o uso desta metodologia capacita os profissionais de educação infantil a se tornarem auxiliares na promoção de saúde mental.

Nesta perspectiva, encontramos a iniciativa da pesquisa Metodologia IRDI nas creches (Kupfer et. al, 2012) que buscou investigar se o uso de uma metodologia, nomeada Metodologia IRDI nas creches, contribuiria para a diminuição da incidência de problemas de desenvolvimento psíquico ulteriores. A metodologia IRDI define-se como um procedimento de acompanhamento do desenvolvimento psíquico feito por psicanalistas em instituições de educação infantil junto aos professores e seus bebês por meio de indicadores clínicos com valor de previsão precoce de problemas de desenvolvimento (Kupfer, Bernardino e Mariotto, 2014). A Metodologia IRDI nas creches refere-se a uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento psíquico ao mesmo tempo que oferece uma formação aos professores.

Destacam-se três vertentes dos efeitos da Metodologia IRDI nos achados no estudo acima mencionado que se relacionam à formação dos professores: a articulação do discurso subjetivante dos professores com o fazer pedagógico; a construção da relação do professor com cada um dos bebês e, a possibilidade de articular o um-a-um e o coletivo.

Em relação a primeira vertente, os achados apontam indicativos da presença de discursos associados ao fazer pedagógico que operam simultaneamente no processo de subjetivação do sujeito nas creches participantes da pesquisa. No entanto, apesar da prevalência da discursividade subjetiva presente no *modus operandi* educativo dessas instituições, não houve por parte dos pesquisados, nomeação explícita e ou verbalização consciente acerca da autoidentificação da presença do elemento discursivo subjetivante adjunto ao fazer pedagógico.

Na seção dos resultados e discussão do referido estudo, a análise quantitativa demonstra que os professores percebem a aproximação do fazer pedagógico em relação à operação constitutiva subjetiva, para além dos cuidados necessários dispensados à evolução motora e cognitiva. Em relação aos aspectos qualitativos da pesquisa em questão, os pesquisadores situam alguns discursos do âmbito do aspecto subjetivo, presentes em enunciados pedagógicos ou medicalizantes. Esta análise sobre o elemento evidenciado, considerou que muitas vezes, o discurso declarado incide na impossibilidade de captura consciente acerca da posição subjetivante do professor.

Aliado ao expresso nas considerações finais do trabalho acima exposto, coadunou-se que a partir da oferta de capacitação e acompanhamento aos professores por meio da

Metodologia IRDI, os discursos constitutivos do sujeito em meio às práticas e cuidados presentes nos berçários das escolas infantis, passou a ocupar lugar nas verbalizações discursivas dos docentes e contribuiu em especial, na direção orientada à adoção de posicionamento que os autorize considerar a função maternante auxiliar que pode advir junto à prática pedagógica nos ambientes escolares.

Em relação a segunda vertente sobre os efeitos da Metodologia IRDI para a construção da relação singular do professor com cada um dos bebês, em “A Metodologia IRDI e as construções do espaço e do tempo simbólico a partir da elaboração da angústia de separação entre um bebê e as professoras da creche”, a autora³ afirma que a pesquisa IRDI nas instituições de educação infantil empreende a ideia da possibilidade de construção de enlace afetivo crescente e consistente entre o bebê e sua professora. Portanto, é esperado que o empreendimento do pesquisador volte-se para a identificação da existência desse laço dual e para o incentivo ao estabelecimento de enlaçadura que pode surgir no tocante ao contato humano, especialmente entre as crianças e seus professores, bem como do que possa emergir no relacionamento entre o pesquisador e os educadores.

[...] o espaço da creche confirma como sendo um lugar privilegiado onde o cuidador, dentro da série de Outros simbólicos para a criança, pode oferecer condições para o fortalecimento da estrutura simbólica do bebê e a sua consequente representação da falta do Outro para que ela opere de maneira que ele se posicione como sujeito na sua relação com o Outro. Sujeito que pode dizer-se sem precisar falar, mas com as bases da linguagem no caminho de sua estruturação. A Metodologia IRDI oferta de um lugar de sujeito também para a professora, ajudando-a operar de maneira a igualmente se colocar como um sujeito de desejo, que deseja o desenvolvimento de seu aluno, que orgulha-se de suas conquistas. (Kupfer, Bernardino e Mariotto, 2014. p. 134).

No conjunto dos estudos apresentados em Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche, Fonseca & Lins observam que a pesquisa ao tomar a relação professor-bebê como possível objeto de intervenção, empreende uma aposta em que o efeito incida no repositionamento que o professor desenvolverá frente ao seu pequeno aluno. Para as autoras acima citadas, a intervenção diferencia-se da orientação, pois esta última estaria intimamente relacionada ao fornecimento de uma técnica, cujo objetivo trata de informar ou dar a conhecer a constituição psíquica, ao docente.

Em “A Metodologia IRDI na construção do laço entre professoras e seus bebês: dois casos ilustrativos”, as autoras⁴ observam que segundo Lacan (1995), a noção de Outro Primordial instaura-se junto à tríade: do desejo, da filiação e da sexualidade. Estes elementos operados pelos pais e ou cuidadores desejantes, encontram-se condicionados à constituição do sujeito (bebê). Desse modo, embora o docente possa estar numa posição

3 Pellicciari, Fabiana Sampaio. In: KUPFER, Maria Cristina Machado, BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; MARIOTTO, Rosa Maria M..(orgs.). **De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches.** - São Paulo : escuta/Fapesp, 2014.

4 Bridon, Daniela; Kupfer, Maria Cristina Machado. In: KUPFER, Maria Cristina Machado, BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; MARIOTTO, Rosa Maria M..(orgs.). **De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches.** - São Paulo : escuta/Fapesp, 2014.

de outro implicado no processo constituinte subjetivo, sua função junto ao bebê não poderá confundir-se com a do Outro Primordial. Isso significa que o professor ainda que não esteja no lugar primordial do Outro deve buscar exercer uma função de continuidade da função materna propriamente dita - esta função de continuidade é definida como “função maternante” (Kupfer, Bernardino, Mariotto, 2012).

Dessas considerações surge o questionamento acerca do ponto de ancoragem sobre o qual o professor empreenderá tal processo, uma vez que não lhe resta lançar âncoras nos elementos de filiação nem ao campo de sua sexualidade, emerge ao docente a possibilidade de alicerçar seu intento no âmbito dos ideais profissionais.

“O exercício da função maternante é, com efeito, bastante específico, e exige do educador que subjetivamente localize sua função junto ao bebê nesse campo do ideais profissionais, ainda que possa, em primeiro momento, passar pelo registro pulsional por meio dos objetos voz e olhar nos quais se apoia para falar, por exemplo, em manhês. Mas será principalmente no registro narcísico, e em seu deslocamento para os outros, deslocamento no qual o reconhecimento de sua competência profissional será sua recompensa, que o investimento do professor se fará, e lhe permitirá construir, a partir daí seu trabalho como Outro experiente e atento. (ob. cit., p. 173)

E, em relação a terceira vertente, a articulação do um-a-um com o coletivo, a aplicação da Metodologia IRDI no estudo “O laço subjetivante na relação educador-bebê ou a surpresa como dimensão ética”, apresenta em sua discussão, incidência do aspecto singularização do sujeito que advém da utilização dessa metodologia por oportunizar ao professor o resgate do “um a um da relação educador-bebê” que fará “frente a tendência universalizante presente na rede discursiva escolar [...]. O giro discursivo e o repositionamento do educador possibilita que este tome o bebê numa relação singular[...].” (p.199)

A possibilidade acima apresentada seria de grande valia no sentido de propiciar condições para a constituição psíquica dos bebês, evitando assim o tempo de sofrimento psíquico e a cristalização de graves patologias, pois como observado na pesquisa “Metodologia IRDI...”:

[...] algumas atividades na creche adquirem um caráter técnico e se distanciam de uma relação pessoal, transformando em cumprimento de uma rotina do cotidiano de cuidados. Nesse ponto, estas tarefas não são vivenciadas pelas educadoras como momentos de contato com a pessoa do bebê e acontecem de forma fragmentada e descontinuada. (p.236)

Para Mariotto & Wakamatsu a Metodologia IRDI por meio da abordagem psicanalítica instaura espaços de escuta, de discussão e possibilita o despertar para o papel que os professores desempenham junto à constituição psíquica da criança que encontra-se aos seus cuidados.

Fundamentos teóricos da Metodologia da Formação para supervisores dos Núcleos de Educação Infantil

Esta proposta de formação a partir da Metodologia IRDI no estudo realizado com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, como mencionado acima a partir das pesquisas anteriores, não se constituiu pela via da orientação, ou seja, não se tratou do fornecimento de orientações feitas por “especialistas”. Este processo formativo optou por uma abordagem que não incidisse num caráter prescritivo de modelo ou receita, e sim por um processo pelo qual fosse possível por meio de um dispositivo discursivo, orquestrado entre pesquisadores e profissionais dos NEIMs, a criação das condições para o despertar sobre a constituição subjetiva dos bebês, bem como evitar o prolongamento do sofrimento destes, e assim não permitir a cristalização de graves psicopatologias com vistas à promoção de saúde mental. Neste sentido, ressalta-se a importância da valorização do saber-fazer, da experiência do professor, do supervisor e de suas condições de trabalho, que historicamente vem superando o viés assistencialista, valorizando-se enquanto prática pedagógica e incorporando traços da função subjetivante (Cavagioni & Anconi, 2014).

Não se trata de uma orientação a partir de saberes já constituídos sobre o desenvolvimento infantil e implica, assim, em uma construção em conjunto. Uma construção discursiva que seja capaz de incidir de forma positiva na promoção de saúde mental a partir da prática e dos cuidados dos profissionais dos NEIMs junto aos bebês. Portanto, não se trata de uma orientação, um ensinamento ou de uma transmissão de um saber já pronto, tampouco, de conceitos teóricos. Outrossim, cabe a pergunta: a proposição de um dispositivo formativo implicaria em uma transmissão? Que tipo de transmissão estaria em jogo neste processo?

Para responder tal indagação, o conceito de *práxis* se faz útil para a descrição dos fundamentos deste dispositivo formativo. Isto porque este termo nos permite refletir acerca de algumas formas de transmissão calcadas na simples distinção entre transmissão da teoria e transmissão da prática. Comumente, tem-se por definição que a transmissão de uma teoria acontece de forma hierarquizada, sendo realizada por um agente que detém um conhecimento àquele que não a detém. Ter-se-ia, portanto, um agente e um dependente deste para ter acesso ao conhecimento. Também de forma comum, poder-se-ia dizer que a transmissão de uma prática não estaria necessariamente vinculada a uma condição teórica e sim à prática - ao fazer em si mesmo.

É neste sentido que o termo *práxis* aponta uma direção para o entendimento do processo delineado a partir da Metodologia IRDI. Aristóteles faz uso do termo *práxis* para conceber uma ação genuinamente humana, cujo fim é o produto da ação - produto que, desta maneira, coincide com a própria ação, diferenciando-se de outros tipos de ação cujo fim são as produções de objetos ou de estados de coisas exteriores à ação. Desta forma, *práxis* seria uma experiência definitivamente humana que visa à criação de condições

para que a ação seja a própria finalidade da práxis. O dispositivo proposto a partir da Metodologia IRDI, portanto, se configura em uma práxis no sentido de se estabelecer como uma experiência potencializadora de condições para o engendramento de ações acerca da promoção de saúde aos bebês junto aos profissionais dos NEIMs.

Ainda no sentido de delinear as bases do dispositivo formativo a partir da Metodologia IRDI e especificar as potencialidades das consequências de tais ações, a conceitualização de práxis em Karl Marx pode ser de grande valia. Marx fornece elementos para que o conceito de práxis ultrapasse a dicotomia teoria-prática, pois a práxis seria justamente uma atividade humana específica teorizada antes de sua execução tendo como objeto de transformação a natureza, a sociedade, os outros homens, enfim, o real. Nesta medida, há um ultrapassamento das dicotomias teoria-prática e passividade-atividade; a teorização sem o objetivo de transformação da materialidade não pode ser considerada uma práxis e uma prática que não envolva uma teorização, objetivando esta transformação, antes mesmo de sua execução incorreria em uma mera reprodução. Sendo assim, o processo estabelecido a partir da Metodologia IRDI se constitui como uma práxis visando a criação de condições para ações que incidam de maneira transformadora nas práticas e cuidados com bebês, engendrando também possibilidades para que essas transformações se estendam à Políticas Públicas de prevenção e promoção de saúde. Ainda para fins de delineamento de fundamentação da pesquisa aqui disposta, faz-se importante ressaltar que neste movimento proporcionado pela práxis - diferentemente da prática objetiva, utilitária e pragmática e da teoria contemplativa; a ação do movimento a partir da teoria designa vetores para a criação de condições para uma ação transformadora do mundo humano e histórico, pois aquele que aí se implica também se transforma. Sendo assim, uma práxis guarda consigo os fundamentos de uma ação criadora, de transformação da realidade social e histórica, bem como uma dimensão subjetivante, capaz de proporcionar um repositionamento dos sujeitos diante do real.

Lacan afirma que o termo práxis designa “uma ação realizada pelo homem, qualquer que seja, que o situa na condição de tratar o real pelo simbólico”. (LACAN, 1964/65-1985, p.14). Desta maneira, a proposta aqui disposta, configurada a partir de estudos em torno da pesquisa IRDI e da Metodologia IRDI, propõe por meio de um dispositivo formativo (simbólico) a possibilidade da criação de condições para a intervenção a tempo sobre o sofrimento psíquico (Real).

Tendo como ponto de partida um planejamento delineado segundo a teoria e as consequentes pesquisas estruturadas a partir deste, a pesquisa buscou se configurar como uma práxis que incidisse de forma positiva nas práticas e cuidados com bebês em NEIMs, a partir de um acolhimento e da sustentação da “série” (ou do conjunto) dos adultos que se relacionam com os bebês: os supervisores que “sustentam” (no sentido de dar sustentação) aos professores para que eles, por sua vez, sustentem as bases para a constituição psíquica dos bebês.

Neste sentido, a expressão dispositivo formativo como delineamento da proposta apresentou elementos importantes para a fundamentação desta práxis. Isto porque o termo dispositivo, de acordo com Foucault, refere-se a:

"[...]um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos." (Foucault, 2000, p. 244).

Na rede de ensino em questão, como no registro acima mencionado, existe uma heterogeneidade importante de discursos, leis, políticas públicas e aspectos científicos envolvidos. Desse modo, o dispositivo proposto pela pesquisa se tornou um instrumento capaz de possibilitar uma leitura de um problema específico, no caso o sofrimento psíquico em bebês, possibilitando assim, por meio da utilização deste aparelho, o delinear da constituição e organização de sujeitos nestas instituições de primeiríssima infância (Dreyfus & Rabinow, 1995). Seu caráter formativo indica que algo pode acontecer no âmbito da transmissão, sendo que a expressão conjunta, dispositivo formativo, aponta para uma transmissão na ordem de um saber-fazer.

Desta forma, respondendo a questão acima, "que tipo de transmissão estaria em jogo neste processo?", poder-se-ia responder que se trata de uma transmissão em que o desejo se apresenta como o motor e a sustentação da possibilidade de intervenção (saber-fazer) sobre a constituição psíquica, o sofrimento psíquico, o desejo de criação, o desejo de trabalho.

A partir do exposto acima, são importantes as medidas para a inclusão de um discurso e um olhar subjetivante no acompanhamento aos bebês, para a detecção e intervenção precoce de problemas no desenvolvimento na primeira infância, em especial àquelas direcionadas à educação infantil. E, ao mesmo tempo, a inclusão de dispositivos que acolham e dêem sustentação ao trabalho dos professores de bebês porque não há como, diria Winnicott, o bebê existir sem o adulto.

Como mencionado inicialmente, o desenho da pesquisa IRDI nas creches (Kupfer et al. 2012) valorizou o papel do professor na prevenção e na promoção de saúde mental, o que foi confirmado pelos resultados apresentados, bem como, era o pesquisador que fazia a sustentação e o acolhimento do professor, denominado de "holding do holding".

A proposta de promoção da detecção e intervenção precoce de problemas no desenvolvimento infantil, por meio de metodologia de formação aos profissionais da educação infantil na primeiríssima infância, inovou na proposta de capacitação aos supervisores dos Núcleos de Educação Infantil. Cabe salientar que no âmbito das atribuições dos supervisores dos NEIMs de Florianópolis está previsto o assessoramento ao planejamento dos professores com foco nas observações e registros do movimento do

grupo de crianças, cujas pautas são subsidiadas com sugestões de práticas e referencial teórico. Integra os itens destas atribuições, também, o planejamento de educação continuada nas reuniões pedagógicas, grupos de estudos e hora atividade; bem como, na promoção de discussões com o coletivo dos profissionais sobre a documentação produzida pela rede de ensino municipal, e sobre o Projeto Político Pedagógico nas etapas de processo, organização e documentação. Inclui ainda, a realização do planejamento com o grupo de professores sobre a organização dos tempos e espaços da rotina escolar, o encaminhamento para a rede de serviços, em parceria com os pais ou responsáveis das crianças que necessitam de atendimento especializado. E, zelar pelo respeito aos direitos das crianças; participar de estudos e formação continuada com vistas à qualificação pedagógica; realizar o acompanhamento do processo de seleção, acesso e permanência e organização dos agrupamentos, das crianças nos núcleos. Participar dos momentos de avaliação dos professores substitutos e efetivos; e ser articulador e mediador nas relações escola-família em todos os momentos de encontros e interações ofertados.

A questão norteadora da pesquisa objetivou avaliar como o processo formativo em metodologia IRDI poderia possibilitar a inserção de elementos da constituição psíquica de bebês no saber-fazer do supervisor/professor de grupos 1 e 2 de NEIMs de Florianópolis. Considerou o saber-fazer do supervisor/professor nos momentos de planejamento em conjunto desses profissionais, em registros, conversas ou em reuniões.

A hipótese circundou a ideia de que a metodologia de formação de supervisores de NEIMs por meio do instrumento “Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil” IRDI, proposto no estudo, aprimorasse os cuidados oferecidos aos bebês nos NEIMs. Considerou também que ao propor uma formação que levasse em conta não só o bebê, mas também o lugar do professor e sua atuação junto à criança, ou seja, o laço professor-bebê estaria, ao mesmo tempo, ampliando a atuação do professor para a promoção do desenvolvimento psíquico e aprimorando a sua prática ao atribuir-lhe uma participação ativa nesse processo.

O conhecimento e o reconhecimento dos norteadores do desenvolvimento psíquico de crianças de zero a 18 meses, bem como os sinais de risco para possíveis alterações da constituição subjetiva geradores de problemas ulteriores, pelos supervisores e professores integrantes da pesquisa, apresentou-se como objetivo geral do estudo. Já a análise da presença dos eixos do protocolo IRDI nas práticas e cuidados infantis dos profissionais em NEIMs; a oportunidade de um processo formativo aos supervisores com extensão aos professores integrantes da pesquisa em Metodologia IRDI e a instrumentalização dos supervisores integrantes da pesquisa, com vistas à incorporação em suas reuniões pedagógicas com os professores no acompanhamento do desenvolvimento psíquico das crianças, estavam expressos nos objetivos secundários.

A pesquisa ocorreu por meio da adoção de uma metodologia quantitativa e qualitativa para aferição da incorporação de elementos do acompanhamento do desenvolvimento

psíquico no planejamento do supervisor com o professor dos grupos 1 e 2 dos NEIMs.

Para avaliação da internalização de conhecimento com a metodologia da formação proposta foi utilizada análise quantitativa comparando o pré-teste⁵ e o pós-teste⁶. Na avaliação da inclusão de elementos do acompanhamento psíquico de bebês no planejamento do supervisor/professor foi utilizada a metodologia qualitativa. As falas dos supervisores nos grupos de estudos, denominados de grupos de palavra e reflexão, receberam análise qualitativa a partir dos registros escritos realizados e organizados em categorias de acordo com os objetivos do presente estudo; ou seja, foram correlacionados a discursividade dos pesquisados com os eixos e os indicadores de acompanhamento da constituição psíquica.

A Metodologia de análise de dados para aferição da aquisição de conhecimento foi realizada por meio de análise quantitativa dos questionários pré e pós testes. Os dados contínuos de cada variável foram inicialmente comparados com a curva normal através do teste de distância K-S e classificados em paramétricos e não paramétricos. Os dados paramétricos foram representados através de média e desvio padrão da amostra dos grupos independentes comparados entre si através do teste t de Student para medidas não repetidas, para avaliação dos grupos dependentes foram utilizados o teste t de Student para medidas repetidas. Para os dados não paramétricos, a representação se deu por meio de mediana e quartil inferior (percentil 25) e quartil superior (percentil 75); os grupos independentes foram comparados entre si através do teste de Mann-Whitney e os grupos dependentes comparados através do teste de Wilcoxon. Foi realizado teste de consistência interna dos instrumentos aplicados utilizando-se o teste de alfa de Cronbach, observando o limite inferior de consistência de 0,7 (inconsistente) e limite superior de 0,9 (redundância). Os dados categóricos foram representados através de frequência absoluta (n) e frequência relativa (%) e os grupos foram comparados através do teste de Qui-quadrado de Pearson para análise entre grupos e Teste de Mc'Nemar para avaliação de mudança de estado ou categoria ao longo do tempo. Foi utilizado teste de correlação de Pearson entre variáveis contínuas e/ou semi-contínuas para dados paramétricos e Correlação de Spearman para dados não paramétricos, foram consideradas aquelas correlações significantes com índice de correlação ($r > 0,5$; como sendo verdadeira. Foi considerado para o estudo risco alfa menor ou igual a 5% de cometer erro tipo I ou de 1ª espécie e risco Beta menor ou igual a 5% de cometer erro tipo 2 ou de 2ª espécie.

No tocante a população da pesquisa, os dados da Secretaria de Educação de Florianópolis, evidenciaram a existência 31 grupos 1 e 38 grupos 2, nos NEIMs que atendem bebês das faixas etárias acompanhadas pelo instrumento IRDI. Os 69 professores dos grupos 1 e 2 são acompanhados por 47 supervisores. Deste modo, a quantitativo da população deste estudo totalizou 116 participantes. Os critérios de inclusão para o estudo, exigia exercício na função professor de grupo 1 ou grupo 2 ou estar em atividade como supervisor

5 Anexo 1

6 Anexo 2

de professores de grupo 1 ou grupo 2 das NEIMs de Florianópolis e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Os critérios de exclusão contemplavam professores ou supervisores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis que não estivessem exercendo a função de professores ou a função de supervisores em NEIMs; e do grupo acima, os profissionais que tivessem expectativa de afastamento das atividades no decorrer do período letivo de 2019, por licença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão de realização da pesquisa em NEIMs de Florianópolis decorreu da receptividade favorável dos gestores da Secretaria Municipal de Educação e da estrutura organizacional dos recursos humanos existente nos núcleos de educação infantil do município.

Em 2018, iniciou-se o processo de construção prática do projeto de pesquisa. As primeiras ações dos pesquisadores foram realizadas junto à Gerência de Educação Continuada para a apresentação da proposta. A partir destes contatos os pesquisadores foram encaminhados ao Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil - NUFPAEI e junto a essa equipe foi realizado um rigoroso trabalho para aferir se a proposta da pesquisa se adequava aos pressupostos mantenedores das estratégias das ações pedagógicas desenvolvidas pela Gerência e NUFPAEI. Um dos pontos mais exigentes de trabalho foi justamente pelas características da pesquisa apresentar como base um instrumento de avaliação o quê exigiu que fosse avaliado em sua pertinência, pois poderia ir de encontro às diretrizes da educação infantil da rede pública de Florianópolis, haja vista preconizarem o respeito à diversidade das manifestações fundamentais das crianças, com o objetivo de desenvolver um cuidar e educar que considere a criança como sujeito central do planejamento, incorporando seus interesses e desejos manifestados de formas singulares (PMF, 2015). Neste primeiro momento de trabalho, pôde-se asseverar uma confluência de objetivos e a parceria entre os pesquisadores da FCEE e a equipe do NUFPAEI deram seus primeiros passos.

Os passos seguintes foram estabelecidos por meio de parceria com a prof. Dr^a Maria Eugênia Pesaro⁷. Por meio desta inestimável assessoria realizada pela prof^a Maria Eugênia, o projeto e o desenho desta pesquisa ganharam consistência e o estudo foi enviado ao Comitê de Ética para a apreciação. Após a aprovação do Comitê e um intenso trabalho

⁷ Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1997) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2010). Atuou como consultora da área de Saúde da Criança do Ministério da Saúde (1999 a 2003) e como coordenadora de projetos do Centro de Referência em Saúde da Criança do Instituto da Criança/HC/FMUSP (2003 a 2016). Atualmente é sócia do Lugar de Vida - Centro de Educação Terapêutica. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Tratamento e Prevenção Psicológica, atuando principalmente nos seguintes temas: psicanálise, infância, desenvolvimento infantil, saúde pública, pesquisa interdisciplinar, educação especial, autismo e psicose infantil. A professora Maria Eugênia foi uma das coordenadoras da Pesquisa Multicêntrica IRDI.

de elaboração do planejamento para que as formações fossem realizadas, foi iniciada a pesquisa propriamente dita.

No primeiro encontro com o grupo de professores e supervisores dos grupos 1 e 2 dos NEIMs, denominado Seminário, foi apresentado a pesquisa multicêntrica e consequentemente a sua transposição para a área da educação. Um dos aspectos muito trabalhado neste momento foi a descaracterização do IRDI como um instrumento diagnosticador. Pôde-se notar uma intensa permeabilidade dos profissionais da rede aos instrumentos diagnosticadores tão difundidos atualmente. Neste instante, ficou evidente que essa descaracterização deveria ser construída e de acordo com o desenho da pesquisa, tal construção dependeria muito dos supervisores, haja vista que os professores só participariam novamente do seminário final no segundo semestre. Durante o percurso, os professores trouxeram as queixas dos professores em não participarem nos grupos de estudo. Este aspecto foi densamente trabalhado nos primeiros encontros com os supervisores, nos quais o desenho da pesquisa e o próprio passo dado pela pesquisa em relação às pesquisas anteriores, com a valorização da inserção da metodologia IRDI no espaço de planejamento dos professores com seus respectivos supervisores, sem necessariamente a presença de um especialista externo ao cotidiano dos NEIMs, pudesse ser aceito e passasse a fornecer aos professores o suporte necessário para começarem a fazer operar esta proposta de trabalho.

Desde o primeiro seminário, ficou evidente a necessidade de trabalho em torno das situações do diagnóstico, das práticas em torno das psicopatologias e seus consequentes encaminhamentos. O próprio instrumento serviu como meio para este trabalho. Neste sentido, como descrito acima, no dispositivo formativo, diferentemente de meios de aprendizagens fundamentados pela distinção entre transmissão da teoria e transmissão da prática, com o próprio trabalho com o instrumento IRDI uma práxis foi sendo construída, permitindo que a cada avanço nas condições teóricas houvesse a constituição de laços pertinentes aos fazeres cotidianos dos profissionais dos NEIMs. Essa construção tangenciava de forma crucial, dentro da proposta da formação, temáticas como o diagnóstico, os encaminhamentos, a constituição subjetiva, os laços professor-bebê, o sofrimento psíquico, detecção precoce de riscos, as intervenções precoces possíveis e as funções da família neste processo, bem como costurava uma consistente rede entre os temas, evidenciando o papel de agente essencial de cada profissional cujo desejo o colocava em movimento neste intenso percurso.

Outrossim, o registro discursivo do processo dos grupos de estudos se mostrou de uma enorme riqueza, avalizando assim, em um primeiro momento, confluência relativa ao objetivo da pesquisa, de que no processo formativo proposto pela pesquisa os supervisores e professores integrantes deste estudo pudessem conhecer e reconhecer norteadores do desenvolvimento psíquico de crianças de zero a 18 meses, bem como os sinais de risco para possíveis alterações da constituição subjetiva geradoras de problemas ulteriores.

Portanto, este processo formativo evidenciou que os espaços de escuta aos supervisores e professores, a formação continuada e interlocução interdisciplinar são dispositivos importantes para a promoção de uma práxis voltada à atenção à saúde mental na primeiríssima infância. E neste sentido, a continuidade de programas que envolvam a temática do desenvolvimento infantil, são imprescindíveis para a atuação docente nas creches.

A retomada da consolidação do banco de dados para a conclusão da análise estatística por especialista na área, retomará seu curso após o executivo estadual autorizar a contratação de outros serviços não exclusivos ao combate à pandemia pelo COVID-19.

Neste ínterim, nos apoiamos na ideia que o prosseguimento da construção de saberes e o compartilhar de experiências entre os profissionais dos campos de conhecimento, pedagogia e psicanálise, evidenciam ampla aceitação e promovem saúde mental.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM 5. Porto Alegre: Artmed.

Bernardino, L.M.F. (2006). A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: L. Bernardino (org). O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição. São Paulo: Escuta, p. 19-41.

Calazans, R., Lustosa, R.Z. (2008). A medicalização do psíquico: os conceitos de vida e saúde. Arquivos Brasileiros de psicologia. V. 60, nº1.

Anconi, M. R. ; Cavaggioni, A. P. M. (2014). As posições discursivas dos educadores de creche e seus efeitos nas práticas com bebês. In: Maria Cristina Kupfer; Leda Bernardino; Rosa Mariotto. (Org.). De bebê a sujeito: A Metodologia IRDI nas creches. 1ed.São Paulo: Escuta/Fapesp, v. 1, p. 9-301.

DCDS (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION) (2010). Identified Prevalence Of Autism Spectrum Disorder. Disponível em: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.Acesso em: 04 de maio de 2014.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2014). Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. <http://www.ncpi.org.br>.

Daniels A. M., Halladay, A. K., Shih, A., Elder, L. M., & Dawson, G. (2014). Approaches to enhancing the early detection of autism spectrum disorders: a systematic review of the literature. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 53(2), 141-52.

Dreyfus, HL. Rabinow, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Foucault, M. Sobre a história da sexualidade. In: *Microfísica do poder*. Rio De Janeiro: Graal, 2000.

Izquierdo I, Da Cunha C, Rosat R, Jerusalinsky D, Ferreira MBC, Medina JH (1992). Neurotransmitter receptors involved in post-training memory processing by the amygdala, medial septum and hippocampus of the rat . Behav Neural Biol 1992;58:16–26.

Izquierdo I, Medina JH, Vianna MR, Izquierdo LA, Barros DM. (1999). Separate mechanisms for short-and long-term memory. Behav Brain Res 103: 1–11.

Jerusalinsky, A. & Fendrik, S. (2011). O livro negro da psicopatologia contemporânea. SP: Via Lettera.
Kamers, M. (2013). A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. Estilos clin. SP, v. 18, n. 1 jan/abr, 153-165.

Jerusalinsky D, Kornisiuk E, Izquierdo I. (1997). Cholinergic neurotransmission and synaptic plasticity concerning memory processing. Neurochem Res 22:507–515.

Jerusalinsky J. (2018). Detecção Precoce de Sofrimento Psíquico Versus Patologização da Primeira Infância: Face a Lei Nº 13.438/17, Referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Estilos clin. Vol.23 no.1 São Paulo jan./abr. 2018 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i1p83-99>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

Lacet, C. (2014). A escuta psicanalítica da criança e seu corpo frente ao diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica).

Lacan, J. O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise [1964]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1985.

Kamers, M. (2013). A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. *Estilos Da Clínica*, 18(1), 153-165. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v18i1p153-165>.

Kupfer, M.C.M. (2011). Educação terapêutica para crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento: uma alternativa à medicalização da educação. In: Jerusalinsky, A. & Fendrik, S. O livro negro da psicopatologia contemporânea. SP: Via Lettera.

Kupfer, M. C. M.; Bernardino, L. M. F; Mariotto, R. M. M. (2012) Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2012.

Kupfer, M.C.M.; Bernardino, L.M.F.; Mariotto, R.M.M. (2014) Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche. In: M.C. M. Kupfer, L.M.F. Bernardino e R.M.M. Mariotto (org): De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches. São Paulo, Escuta, 2014.

Kupfer, M.C.M; Jerusalinsky, A.N.; Bernardino, L.F.; Wanderley, D.; Rocha, P.S.B; Molina, S.; Sales, L.M.; Stellin, R.; Pesaro, M.E. & Lerner, R. (2009). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath. Online, v. 6, n. 1, maio, p. 48-68.

Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. Psicol. Esc. Educ., v. 16, n. 1, p.136-142.

Secretaria Municipal de Florianópolis. Diretoria de Educação Infantil. Prefeitura de Florianópolis. Currículo Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. V. III, 2015.

Schwartzman, J. S. (2011). Transtorno do espectro do autismo: conceito e generalidades. In J. S.

Schwartzman, & C. A. Araújo (Eds.), Transtornos do espectro do autismo (pp. 37-42). São Paulo: Memnon

Shonkoff JP, Boyce WT, McEwen BS. Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *JAMA: The Journal of the American Medical Association* 2009;301(21):2252-2259.

UNESCO (2001). Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>(Acesso em 17/09/2014)

ANEXO I

Pré-Teste

Participantes:

Professor ()

Supervisor ()

Responda às questões a partir do seu modo de entender como devem ser os cuidados com um bebê de zero e dezoito meses nos núcleos de educação infantil municipal. Justifique a sua resposta.

1. Quando um bebê chora, antes de mais nada é importante que:

- a. a professora saiba o que ele quer, tomando por base as teorias sobre o desenvolvimento da criança.
 - b. a professora saiba o que ele quer, porque já se estabeleceu entre elas um tipo de vínculo que permite à professora supor que já conhece o bebê.
 - c. a professora atenda imediatamente o bebê.
 - d. a professora chame a auxiliar de sala.
 - e. Nda
-
-
-
-

2. As mães falam com seus bebês com uma voz melodiosa e muito carinhosa.

- a. a professora deve aprender como a mãe fala com o seu bebê para fazer igual.

- b. é uma forma de estabelecer um vínculo privilegiado com o bebê.
 - c. Infantiliza o bebê e prejudica o bom desenvolvimento.
 - d. não deve ser usado para que o bebê não aprenda a falar errado.
 - e. Nda
-
-
-

3. Entre quatro e oito meses:

- a. o bebê já tem uma linguagem própria.
 - b. o bebê ainda não consegue expressar suas necessidades.
 - c. o bebê vocaliza para treinar as cordas vocais
 - d. o bebê vocaliza exclusivamente para ir se preparando para aprender a falar.
 - e. nda.
-
-
-

4. Quando um bebê de 8 meses busca brincar com o corpo da professora:

- a. a professora deve desestimulá-lo.
 - b. a professora pode permitir, se considerar importante para ele.
 - c. a professora não deve permitir para não reforçar preferências dele em relação aos outros bebês.
 - d. isto acontece porque a professora não está sendo profissional, mas está se deixando envolver pelo bebê.
 - e. nda.
-
-
-

5. Se um bebê de um ano quer comer com as mãos:

- a. a professora pode permitir que ele o faça com alguns pedaços de comida.
 - b. é importante que ele coma toda a comida, sem brincar com ela.
 - c. ainda é cedo para dar a ele alguma autonomia.
 - d. todas os bebês devem comer de igual modo.
 - e. nda.
-
-
-

6. Sobre falar com bebês:

- a. é inútil porque ainda não nos entendem.
 - b. devemos falar com eles para que aprendam o mais cedo possível a falar.
 - c. o mais importante é a melodia das palavras dirigidas ao bebê.
 - d. a professora deve falar com todos em conjunto, para os bebês aprenderem a fixar a atenção.
 - e. nda.
-
-
-

7. As regras de comportamento:

- a. devem ser colocadas para os bebês o mais cedo possível.
 - b. podem ser colocadas a partir de oito meses de idade do bebê.
 - c. são importantes porque seu objetivo principal é torná-lo obediente.
 - d. evitam um maior envolvimento da professora com os bebês.
 - e. nda.
-
-
-

8. Deve-se esperar que a criança entre na rotina na creche desde os 5 meses de idade porque:

- a. desde cedo precisa obedecer.
 - b. isso mostra que ela já está se transformando em um ser submetido à nossa cultura.
 - c. com isso ela deixará de sentir falta de casa.
 - d. ela terá um melhor aproveitamento das horas de sono.
 - e. Nda
-
-
-
-

ANEXO II

Pré-teste

Participante:

Professor ()

Supervisor ()

Responda às questões a partir do seu modo de entender como devem ser os cuidados com um bebê entre zero e dezoito meses nos centros de educação infantil. Justifique a sua resposta.

1. Quando você troca o bebê:

- a. você fala com ele somente porque os bebês precisam aprender desde cedo a fala humana.
 - b. Você fala com ele porque, entre outras coisas, isso fortalece o vínculo do bebê com você.
 - c. Você não fala com ele.
 - d. Não dá tempo de falar com ele.
 - e. Nda
-
-
-

2. O manhês (voz melodiosa e carinhosa):

- a. deve ser evitado porque você não é a mãe da criança e a criança pode confundir você com a mãe.
 - b. é uma forma de estabelecer um vínculo privilegiado com a criança.
 - c. Infantiliza a criança e prejudica o bom desenvolvimento.
 - d. não deve ser usado para que a criança não aprenda a falar errado.
 - e. Nda
-
-
-

3. Se uma criança de seis meses sorri ou vocaliza quando a professora está se dirigindo a ela:

- a. Você não deve responder para não proporcionar um tratamento individualizado, já que é ao grupo que você deve dirigir-se sempre.
 - b. Você pode acolher o sorriso e sorrir também.
 - c. Você não deve responder, para evitar que se estabeleça um vínculo excessivamente próximo.
 - d. Você deve apenas estimula-la a falar mais, tomando o cuidado de ensina-la a falar corretamente.
 - e. Nda
-
-
-

4. Quando um bebê faz gracinhas

- a. Isto mostra que você já deve colocar limites para ele.
- b. Ele está querendo chamar a atenção e não deve ser incentivado.
- c. Ele está interessado em agradar aos outros.

d. Está se mostrando mal educado.

e. Nda

5. A partir de um ano:

- a. O bebê permite que a professora se ausente brevemente sem chorar.
 - b. O bebê não percebe quando a professora falta na creche por mais de três dias.
 - c. O bebê não precisa mais ligar-se à professora.
 - d. O bebê ainda não precisa falar e não precisamos ainda falar com ela.
 - e. Nda
-
-
-

6. Quando o bebê demonstra não gostar de alguma coisa, chorando ou fazendo birra:

- a. Você percebe que ele já está mostrando ter vontade própria.
 - b. Você sabe que deve repreendê-lo.
 - c. Você deve pedir uma avaliação do bebê para um profissional da saúde.
 - d. Você sabe que isso não tem nenhuma importância.
 - e. Nda
-
-
-

7. Quando o bebê tem mais de um ano, ele já demonstra curiosidade. Você valoriza essa demonstração de curiosidade principalmente quando:

- a. O bebê revela, com sua curiosidade, que está tendo um bom desenvolvimento sensório-motor.

- b. O bebê revela, com sua curiosidade, que está interessada pelo mundo que a cerca.
 - c. O bebê revela, com sua curiosidade, que quer saber mais sobre as pessoas à sua volta.
 - d. Sua curiosidade é demonstrada de forma serena e não ruidosa.
 - e. Nda.
-
-
-

8. Se um bebê de um ano quer brincar com objetos que pertencem à professora:

- a. a professora deve repreende-lo duramente, para que ele não volte a fazer isso.
 - b. A professora entende que é uma forma de o bebê mostrar que gosta dela.
 - c. A professora precisa impedi-lo de fazer isso para não estimular seu desejo de se apropriar de objetos alheios.
 - d. A professora entende que o bebê está sendo mal educada.
 - e. Nda
-
-
-

CAPÍTULO 18

A BATALHA IMUNOLÓGICA DAS CÉLULAS CONTRA OS PATÓGENOS: A PROPOSTA DE UM MODELO DIDÁTICO TRIDIMENSIONAL DE BAIXO CUSTO PARA O ENSINO DE IMUNOLOGIA

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 26/01/2021

Tiago Maretti Gonçalves

Doutor em Ciências pelo programa de Pós-Graduação em Genética Evolutiva e Biologia Molecular da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar - SP
Poços de Caldas - MG
<http://lattes.cnpq.br/7622375381774518>

RESUMO: Em detrimento a pandemia de COVID-19 que o mundo vem enfrentando, os assuntos relacionados a Imunologia estão cada vez mais em voga, despertando a atenção de todos na sociedade. No ensino superior, mais precisamente nos cursos de Ciências da Vida, os tópicos que retratam os assuntos sobre imunidade e resposta imune é a área da Imunologia. Dotada de um vasto conteúdo, muito das vezes complexo e abstrato, essa área é relatada pelos alunos como de difícil compreensão podendo desmotivar o aprendizado. Desta forma, neste artigo, propomos a construção e implementação de um modelo didático tridimensional que simula a resposta imune celular mediada pelos linfócitos T CD8⁺ no organismo humano. Construído com materiais simples e de baixo custo como isopor, tinta acrílica e até mesmo fios elétricos coloridos, o modelo didático aborda desde o evento de infecção celular pelos patógenos, desencadeando a resposta imune da célula infectada, culminando assim com a morte do agente infeccioso, livrando o organismo da

doença. Desta maneira, acreditamos que a prática do modelo didático tridimensional de baixo custo proposto possa facilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos tornando o assunto mais cativante propiciando ao docente efetuar uma discussão e problematização do que foi abordado potencializando ainda mais a aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Linfócitos, Imunologia, Material didático, Resposta imune.

THE IMMUNOLOGICAL BATTLE OF CELLS AGAINST PATHOGENS: THE PROPOSAL OF A LOW COST THREE-DIMENSIONAL TEACHING MODEL FOR IMMUNOLOGY TEACHING

ABSTRACT: In detriment to the COVID-19 pandemic that the world has been facing, issues related to Immunology are increasingly in vogue, attracting the attention of everyone in society. In higher education, more precisely in Life Sciences courses, the topics that portray the subjects about immunity and immune response is the area of Immunology. Endowed with a vast content, often complex and abstract, this area is reported by students as understanding and may discourage learning. Thus, in this article, we propose the construction and implementation of a three-dimensional didactic model that simulates the cellular immune response mediated by CD8⁺ T lymphocytes in the human body. Built with simple and low-cost materials such as styrofoam, acrylic paint and even colored electrical wires, the didactic model addresses since the event of cell infection by pathogens, triggering the immune response of the infected cell, thus culminating in

the death of the infectious agent freeing the disease organism. In this way, we believe that the practice of the proposed low-cost three-dimensional didactic model can facilitate the teaching and learning of students, making the subject more captivating, enabling the teacher to carry out a discussion and problematize what was addressed, further enhancing student learning.

KEYWORDS: Teaching, Lymphocytes, Immunology, Teaching material, Immune response.

1 | INTRODUÇÃO

A Imunologia é área da ciência que estuda as respostas imunes em seu sentido mais amplo e de mecanismos celulares e moleculares que surgem após um organismo encontrar microrganismos e outras macromoléculas estranhas (ABBAS, LICHTMANN e PILLAI, 2015). Esta disciplina é encarada pelos alunos das áreas de biológicas como muito complexa, uma vez que possui um vasto conteúdo e mecanismos abstratos podendo desmotivar a aprendizagem do discente. Assim sendo, a busca de novas metodologias de ensino pode ser de grande importância para facilitar o processo norteador do ensino e da aprendizagem, e uma delas é o uso de modelos didáticos tridimensionais.

Segundo, Setúbal e Bejarano (2009) os modelos didáticos podem ser definidos como instrumentos sugestivos sendo eficazes na prática docente diante da abordagem de conteúdos que, muitas vezes, são de difícil assimilação e compreensão pelos alunos, principalmente no que tange ao ensino de Ciências e Biologia. Assim, seu uso é de grande importância e segundo Giordan e Vecchi (1996) os modelos didáticos não só desenvolvem a capacidade criativa do aluno, mas também representam uma construção do conhecimento que pode ser utilizada como referência, uma imagem analógica que permite materializar uma idéia ou um conceito, tornando-os assim, diretamente assimiláveis.

Desta maneira, os modelos didáticos têm sido utilizados cada vez mais nos níveis de ensino superior, principalmente em disciplinas em que não há observação prática acessível por meio do uso de laboratórios de microscopia e que abordam conteúdos em escala molecular. Assim, a prática de modelos didáticos pode ir além e auxiliar também na revisão dos conteúdos considerados de difícil compreensão pelos alunos, principalmente os que envolvem mecanismos celulares e moleculares (QUEIROZ et al., 2017).

Outro aspecto importante a ser ressaltado, é que o processo de aprendizagem tem sido limitado pelos métodos tradicionais de ensino utilizados em sala de aula. Isso se deve, na maioria das vezes, porque os docentes são resistentes para utilizar métodos inovadores de ensino visto que à resistência a mudança pode-se dizer que é uma atitude natural diante do desconhecido, sobretudo quando estas alterações ocorrem no ambiente de trabalho e acometem a sua forma de funcionamento” (SILVA, 2012). Assim, aulas pautadas apenas com a metodologia tradicional e meramente expositiva podem desmotivar o aluno, dificultando o processo norteador do ensino e da aprendizagem.

O modelo didático deste artigo foi apresentado inicialmente em um congresso a nível nacional, o V CONAPESC (V Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências,

2020) e em um evento regional, o SICO (III Simpósio de Imunologia do Centro-Oeste, 2020). O primeiro evento no formato Pôster (Resumo expandido) e o segundo, no formato de Pôster com apresentação on-line de trabalho. O vídeo dessa apresentação encontra-se disponível para reprodução em formato mp4 com o intuito de aprimorar o conhecimento científico e complementação da leitura.

Vale a pena ressaltarmos que, recentemente, o modelo didático foi publicado como artigo científico pela revista *Brazilian Journal of Development*, do qual encontra-se disponível para leitura on-line no site da revista com o título “A Guerra Imunológica das células contra os patógenos: A proposta de um modelo didático tridimensional de baixo custo para simulação da resposta imune celular mediada por linfócitos T CD8⁺. (GONÇALVES, 2021).

Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo propor a construção de um modelo didático com o intuito de facilitar a aprendizagem do mecanismo da resposta imune celular mediada por linfócitos T CD8⁺, aos alunos do ensino superior, aplicado na disciplina de Imunologia Básica para os cursos das áreas de biologia e da saúde.

2 | METODOLOGIA

O modelo didático da resposta imune celular mediada por linfócitos T CD8⁺ foi construído utilizando-se materiais simples e de baixo custo como isopor, tinta acrílica de diversas cores, fios elétricos coloridos e massa de biscuit colorida. As etapas do mecanismo da resposta imune podem ser passo a passo simuladas com o uso do modelo didático abordando o conteúdo em questão. Vale a pena ressaltarmos que este modelo didático pode ser adaptado para o nível do ensino médio, onde trabalha-se os aspectos da resposta imune celular dentro da parte de Imunologia na disciplina de Biologia. Assim, com o uso deste material didático, o ensino poderá ser mais cativante, facilitando a aprendizagem do aluno. No anexo 1, estão dispostos os materiais necessários para a confecção do modelo didático proposto. No anexo 2, encontra-se um guia explicativo da construção das partes do modelo didático e por fim, no anexo 3, é sugerida uma lista de exercícios com o intuito de potencializar o aprendizado e promover o debate dentro de sala de aula do tópico da resposta imune celular.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material didático construído (Figura 1), abordou o mecanismo de ação da resposta imune celular mediada por linfócitos T CD8⁺. Neste modelo, podem ser relatados todos os mecanismos deste tipo de resposta imune que se inicia desde a entrada do patógeno (vírus ou bactéria) nas células do organismo (Figura 1 parte 1) havendo a exposição nas membranas destas células com partes do antígeno pelo MHC de classe tipo I (Figura 1 parte 2). O linfócito T CD8⁺ reconhece um fragmento do antígeno exposto pelo MHC da célula doente (Figura 1 parte 3) havendo a profiferação de linfócitos formando clones (Figura 1 parte 4). Como parte da resposta efetora, novos clones de célula T CD8⁺ ligados

aos fragmentos expostos nas células infectadas começam a efetuar a resposta imune com a liberação de Sirglicinas, Perforinas e Granzimas (Figura 1 parte 5) que vão ocasionar a morte da célula infectada (Figura 1 parte 6).

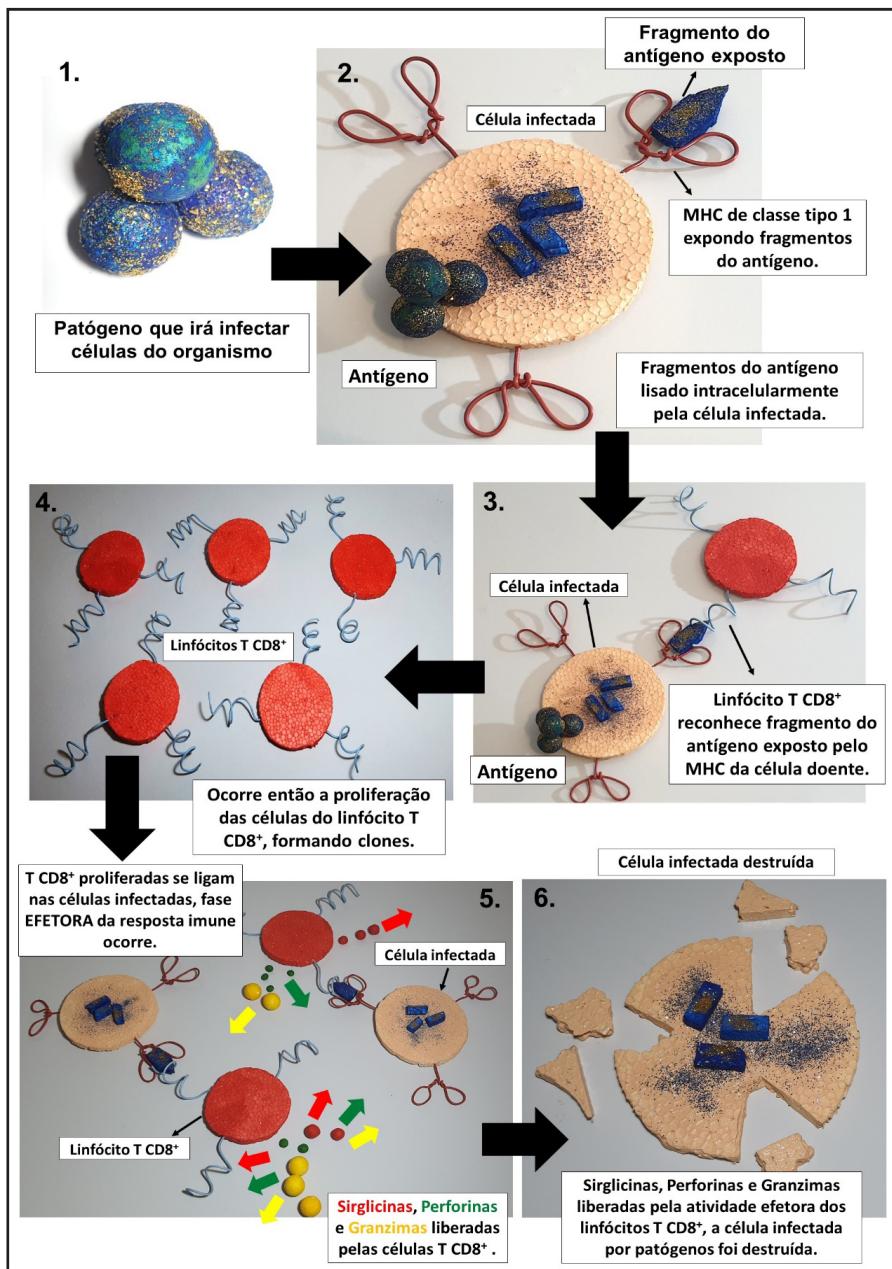


Figura 1. Modelo didático mostrando passo a passo o mecanismo de ação da resposta imune celular mediada por linfócitos T CD8⁺.

Fonte: Autor (2021).

Como sugestão de abordagem do modelo didático em sala de aula, poderão ser formados inicialmente grupos de no máximo seis alunos. Cada grupo ficará responsável por construir um modelo didático simulando o mecanismo da resposta imune celular mediada pelos linfócitos T CD8⁺. Durante esta etapa, os alunos deverão colocar em prática os conhecimentos assimilados na aula teórica de Imunologia. O professor poderá auxiliar os alunos na construção dos modelos fornecendo dicas e sugestões ou até mesmo esclarecendo possíveis dúvidas.

Depois de todos os modelos finalizados, cada grupo irá apresentar seu modelo didático simulando o mecanismo de resposta imune celular. Ao finalizar apresentação, o professor da disciplina fará alguns questionamentos ao grupo acerca do trabalho e do modelo. Os questionamentos serão lançados com base na apresentação dos grupos para verificar se os estudantes entenderam o modelo elaborado ou apenas memorizaram as informações para apresentação. Os questionamentos terão como principal objetivo provocar a reflexão e o debate para que os estudantes elaborem suas explicações com base no que foi aprendido na aula teórica. Para enriquecimento da atividade, no anexo 3, é proposto uma lista de exercícios acerca do material didático e o tema abordado.

Nos tempos atuais, em detrimento da pandemia que o mundo vem enfrentando do novo coronavírus, as aulas estão seguindo o modelo virtual de ensino. Como alternativa metodológica dessa proposta de atividade, os modelos podem ser confeccionados pelos próprios alunos em suas casas mediante a explicação prévia do professor, uma vez que são utilizados materiais simples e de baixo custo. O professor então pode propor que o aluno grave e envie um vídeo explicando por meio do modelo didático confeccionado o mecanismo da resposta imune celular mediada pelos linfócitos T CD8⁺. No próximo encontro, o professor irá discutir os resultados e propor que os alunos resolvam a lista de exercícios que está disposta no anexo 3 desse trabalho enriquecendo a aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado proposto desta atividade, esperamos que o empenho e o envolvimento dos alunos na confecção dos modelos didáticos bem como as discussões e questionamentos mediados pelo professor possam fixar o conteúdo adquirido previamente, ampliando assim o conhecimento. Na perspectiva do ensino presencial, o trabalho realizado em grupo pode promover o convívio dos alunos bem como a troca de idéias e conhecimentos advindos dessa interação.

5 | ANEXO 1

Materiais necessários para a confecção do modelo didático tridimensional:

- 13 placas de isopor cortadas em círculos com cerca de 12 cm de diâmetro, cada uma para confecção das células;
- 20 pedaços pequenos de isopor cortados em formato de retângulos com 4 cm de tamanho para simular os patógenos lisados;
- 17 bolas de isopor de 2 cm de diâmetro para simular os patógenos e a molécula sinalizadora de Granzima;
- Uma unidade de tinta acrílica de 37 ml das cores bege, vermelho, azul e amarelo;
- 36 pedaços de fios elétricos com 20 cm de comprimento nas cores vermelho (12 fios) e azul (24 fios) para simular o complexo ligante da membrana (MHC) com o patógeno;
- Uma unidade de massa de biscuit de 90 g nas cores vermelho e verde para confecção das moléculas sinalizadoras de Perforinas e Serglicinas;
- Uma unidade de 4 g de Purpurina dourada e azul;
- Uma unidade de 90 g de cola de isopor;
- 1 pincel para pintura dos componentes do modelo.

6 | ANEXO 2

Guia de confecção das partes do modelo didático tridimensional:

Inicialmente, o patógeno foi construído utilizando-se bolas de isopor, que foram unidas com o auxílio de cola de isopor. Essas bolas foram então pintadas com tinta acrílica azul e verde e na sua superfície foi colocado purpurina cor dourada (Figura 2).

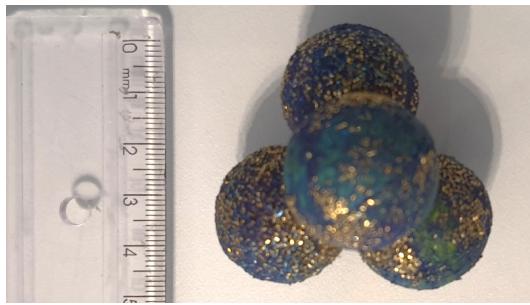


Figura 2. Patógeno (vírus ou bactérias) contruído por meio de bolas de isopor pintadas com tinta acrílica. Escala em cm.

Fonte: Autor (2021).

Na Figura 3, temos a representação da célula infectada pelo patógeno. A célula infectada foi representada por uma placa de isopor cortada circularmente com aproximadamente 12 cm de diâmetro, ao qual foi pintada com tinta acrílica cor bege. O fragmento do antígeno lisado (patógeno) foi representado por pequenos fragmentos de isopor pintados de tinta azul acrílica e com purpurina dourada em sua extremidade. Para representar partes diminutas do patógeno fragmentado foi utilizado purpurina azul (dispostos na superfície central da célula infectada). O Complexo Principal de Histocompatibilidade (MHC) da célula infectada foi confeccionado por meio de fios elétricos na cor vermelha, com aproximadamente 15 a 20 cm extendidos que foram moldados para serem colocados (fincados) na superfície da membrana da célula infectada em conjunto com o fragmento do patógeno exposto extracelularmente que foi representado por um pedaço de isopor pintado com tinta acrílica azul com a face pontiaguda. (Figura 3).

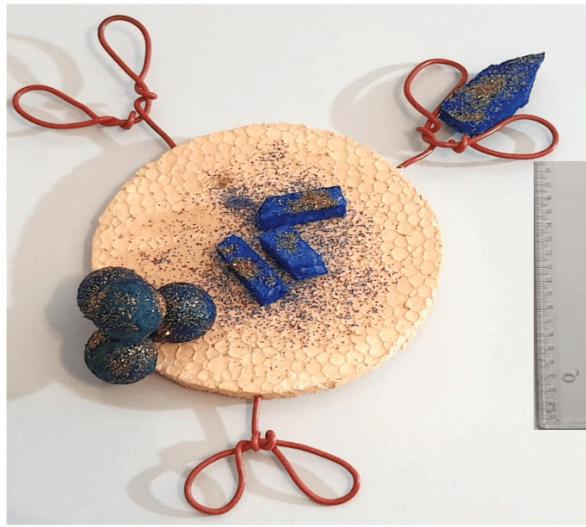


Figura 3. Confecção da célula infectada. Escala em cm.

Fonte: Autor (2021).

Na figura 4, temos representado um linfócito T CD8⁺, confeccionado por meio de uma placa de isopor circular que foi pintada com tinta acrílica vermelha. Nas suas extremidades temos o Complexo de reconhecimento ao patógeno da célula infectada confeccionado por meio de fios elétricos azuis torcidos.

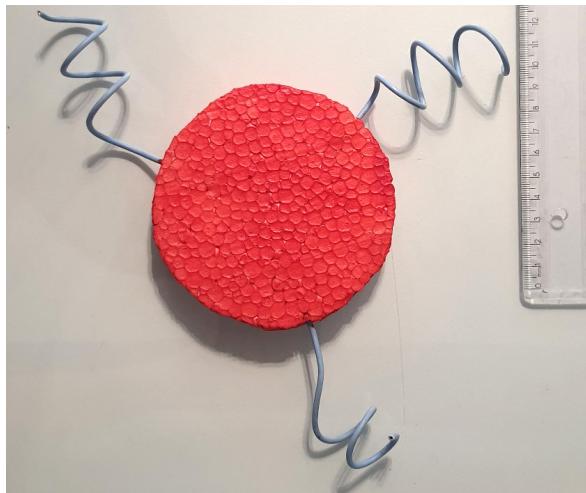


Figura 4. Linfócito T CD8⁺ confeccionado por meio de isopor e pintado com tinta acrílica vermelha. Os fios elétricos torcidos representam o complexo de reconhecimento com a célula infectada. Escala em cm.

Fonte: Autor (2021).

As moléculas sinalizadoras de Sirglicinas e Perforinas foram confeccionadas em bolas de isopor menores que foram envolvidas em massa de biscuit (para dar mais peso a peça), nas cores vermelho e verde. Já a molécula de Granzima (maior) foi utilizado bolas de isopor com 2 cm de diâmetro, da qual foi pintada com tinta acrílica amarela (Figura 5).



Figura 5. Confecção das moléculas sinalizadoras. Escala em cm.

Fonte: Autor (2021).

Na Figura 6, está representado a célula que foi destruída por meio da ação efetora dos linfócitos T CD8⁺ sob resposta imune celular com auxílio das moléculas sinalizadoras de Sirglicinas, Perforinas e Granzimas. A célula foi representada por uma placa de isopor em cortes, com seus pedaços espalhados simulando sua apoptose. Os fragmentos no centro representam os lisados do patógeno.



Figura 6. Confecção da célula e do patógeno destruídos pela ação efetora da resposta imune celular mediada pelos linfócitos T CD8+. Escala em cm.

Fonte: Autor (2021).

7 | ANEXO 3

Lista de exercícios proposta:

- 1) Pelo modelo confeccionado, utilize-o para simular passo a passo o mecanismo da resposta imune celular mediada pelos linfócitos T CD8⁺ (linfócitos T citotóxico ou T citolítico ou Tc). Faça também um esquema representativo no caderno destacando todas as fases.
- 2) Sabendo que esse modelo explica o mecanismo de ação da resposta imune celular, qual a diferença existente entre esse mecanismo e o exibido pela resposta imune humoral? Qual o papel dos anticorpos?
- 3) O que é o MHC? Descreva qual função que ele desempenha na célula infectada?
- 4) Na resposta imune celular mediada por Linfócitos T CD8⁺ se o antígeno estiver fora da célula (extracelular) essa resposta imune será efetiva na destruição da infecção?
- 5) Imagine que as moléculas de Sirglicinas, Perforinas e Granzimas não conseguem desempenhar corretamente seu papel, o que pode ocorrer com as células do organismo? E a infecção?
- 6) Um jovem de 20 anos foi diagnosticado com má formação no TIMO, o sistema imune pode estar comprometido? Se sim, qual o tipo de imunidade (celular ou humoral) estará comprometida? Explique.

REFERÊNCIAS

- ABBAS, A.K.; LICHTMAN, A.H.; PILLAI, S. **Imunologia Celular e Molecular**. 8^a Edição. Elsevier, 2015.
- GIORDAN, A.; VECCHI, G. **Do saber das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 222 p. 2015.
- GONÇALVES, T. M. A Guerra Imunológica das células contra os patógenos: A proposta de um modelo didático tridimensional de baixo custo para simulação da resposta imune celular mediada por linfócitos T CD8⁺. **Brazilian Journal of Development**. v.7, n.1, p. 4854-4860, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23099/18554>> Acesso em: 26 de janeiro de 2021.
- QUEIROZ, J. R. A.; REGIS, L. B. LUCENA LIMA, L. A.; SANTOS, A. S.; MOTA, E. F. **Elaboração de modelo didático na disciplina de Imunologia para auxiliar o ensino da hipersensibilidade do tipo IV**. Encontros Universitários da UFC, v. 2, n. 1, p. 2662.
- SETÚVAL, F. A. R.; BEJARANO, N. R. R. Os modelos didáticos com conteúdo de Genética e a sua importância na formação inicial de professores para o ensino de Ciências e Biologia. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2EBgFI3>> Acesso em: 14 nov. 2020.
- SILVA, D. M. A. P. **Formação docente em tecnologias digitais: em busca do caminho**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95746/000913667.pdf?sequence=1>> Acesso em: 14 nov. 2020.

CAPÍTULO 19

ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE O CONCEITO DE DECOMPOSIÇÃO DA MATÉRIA A PARTIR DO POEMA “LATAS” DE MANOEL DE BARROS

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 11/02/2021

Luciana Marques Farias

Universidade Federal de Lavras
Lavras - Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/2137490113074338>

Richard Lima Rezende

Universidade Federal de Lavras
Lavras - Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6210880381030158>

Débora Rezende Ferreira

Universidade Federal de Lavras
Lavras - Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/5550244695864133>

Antonio Fernandes Nascimento Junior

Universidade Federal de Lavras
Lavras - Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/4118824759380642>

em três categorias: 1) “A poesia como recurso problematizador”; 2) “Abordagem superficial sobre questões ambientais”; e 3) “A escrita de poesia como método avaliativo”. Ao longo da discussão pôde-se perceber a importância do planejamento da aula e a reflexão em conjunto, pois um ponto passou despercebido pelo olhar das professoras que foi a abordagem superficial sobre questões ambientais. Outro ponto relatado foi a interação professor-aluno que foi proporcionada pela problematização feita por meio da poesia “Latas, de Manoel de Barros”. Além disso, a atividade avaliativa proposta também, demonstrou mais um momento de troca de ideias entre professoras e alunos. Percebe-se, portanto, o potencial da poesia como recurso problematizador da realidade e seu exercício de escrita como método avaliativo, além de que é preciso haver discussões mais consistentes sobre as questões ambientais.

PALAVRAS-CHAVE: Recurso pedagógico. Avaliação da aprendizagem. Educação Ambiental.

RESUMO: Por uma educação menos fragmentada, que agregue conhecimentos científicos, culturais e artísticos para uma formação mais humanizadora, a proposta deste trabalho é analisar, pelo olhar de um grupo de universitários da Universidade Federal de Lavras, uma proposta pedagógica sobre o ensino de decomposição da matéria para o ensino médio, na qual foi utilizada uma poesia como recurso pedagógico. Se enquadrando em uma pesquisa qualitativa, utilizamos o método de categorização de falas, onde as mesmas foram agrupadas

ANALYSIS OF A PEDAGOGICAL PRACTICE ON THE CONCEPT OF DECOMPOSITION OF MATTER FROM THE POEM “LATAS” BY MANOEL DE BARROS

ABSTRACT: For a less fragmented education, which adds scientific, cultural and artistic knowledge for a more humane formation, the purpose of this work is to analyze, through the eyes of a group of university students from the Federal University of Lavras, a pedagogical proposal on the teaching of decomposition of

matter for high school, in which poetry was used as a pedagogical resource. As part of a qualitative research, we used the method of categorizing speeches, where they were grouped into three categories: 1) "Poetry as a problematizing resource"; 2) "Superficial approach to environmental issues"; and 3) "The writing of poetry as an evaluation method". Throughout the discussion, it was possible to perceive the importance of lesson planning and reflection together, as one point went unnoticed by the teachers' view, which was the superficial approach to environmental issues. Another point reported was the teacher-student interaction that was provided by the problematization made through the poetry "Latas, by Manoel de Barros". In addition, the proposed evaluation activity also demonstrated another moment of exchange of ideas between teachers and students. Therefore, the potential of poetry is perceived as a resource that problematizes reality and its exercise of writing as an evaluative method, in addition to the need for more consistent discussions on environmental issues.

KEYWORDS: Pedagogical resource. Learning assessment. Environmental education.

1 | INTRODUÇÃO

"Estas latas têm que perder, por primeiro, todos os ranços (e artifícios) da indústria que as produziu [...]" (BARROS, 2018). Trein (2012) faz uma crítica ao modelo capitalista-industrial quando menciona que este modelo degrada e explora os recursos naturais de forma predatória, apontando que se deve não apenas denunciar os limites do capitalismo, como marchar para uma denúncia seguida de um anúncio. Só depois de desgarrarmos das amarras, opressões que o sistema impõe a nós, teremos uma chance de denunciar-anunciar o modelo capitalista industrial que degrada o meio ambiente em escalas brutais por anos. Os sujeitos libertados dos ranços e artifícios podem dar início ao grito de uma direção contrária ao que denunciamos anteriormente (TREIN, 2012), e isso pode acontecer de forma coletiva, partindo inicialmente da mobilização de conhecimentos que possibilitem pensar o mundo de forma crítica.

Morin (2007) em seu livro "A cabeça bem feita" traz uma reflexão sobre esta sociedade que fragmenta os problemas (sociais, ambientais, econômicos) que, por sua vez, possuem caráter multidimensional, decompondo problemas complexos, que não são parceláveis (perdendo pelo caminho partes que distorcem o contexto). Ainda segundo o autor, sobre o sistema que alimenta a incapacidade de integralizar os conhecimentos, podemos tornar os futuros tomadores de decisões (cidadãos em processo de escolarização) em pessoas incapazes de refletir sobre a realidade de forma consistente e crítica, que torna cada vez mais problemática a situação de depredação da natureza, pois diminui o poder de luta pelo bem coletivo que se perde aos interesses de pequenos grupos donos dos meios de produção.

A inspiração em trazer o fragmento da poesia de Manoel de Barros no início deste texto aconteceu porque esta obra traz em sua essência a ideia de decomposição. Por este motivo, houve uma oportunidade, em um curso de verão realizado na Universidade

Federal de Lavras (UFLA), intitulado como Literatura, cinema e outras formas de arte em diálogo com educação científica e ambiental, de se discutir sobre as instâncias de diálogo possíveis entre arte e educação científica e ambiental, onde a ideia de integralizar o conhecimento, tanto para professores que estão formação, quanto para os estudantes que serão mediados por este tipo de ensino, fazia parte da essência do curso. Essa prática estimulou o desenvolvimento de uma aula sobre o conceito de decomposição para a disciplina de Biologia do ensino médio utilizando este poema como recurso pedagógico problematizador.

Dessa maneira, o objetivo deste trabalho é refletir sobre esta prática pedagógica a partir da análise das impressões expressas pelos sujeitos que participaram dela. Mas, antes de relatarmos o acontecimento e irmos para a análise propriamente dita, traremos algumas considerações sobre o ensino do tema decomposição e, também, sobre a formação de professores.

2 | O CONCEITO DE DECOMPOSIÇÃO E SEU ENSINO

Quando se pensa em decompositores, pode-se remeter à velha imagem esquemática da cadeia alimentar (por exemplo garça, serpente, sapo, gafanhoto, plantinha, cogumelos e bactérias), onde estes personagens clássicos nos livros didáticos mostram um determinismo de como as coisas funcionam de forma equilibrada. Sabe-se que o tema é muito mais complexo e é difícil de dissociar o tema de outros processos que regem um ecossistema, como por exemplo a ação dos decompositores e ciclagem de nutrientes.

Zômpero e Laburú (2010) trazem a importância de se discutir sobre o processo de decomposição junto à ação dos microrganismos para uma melhor compreensão, ou seja, um entendimento mais amplo dos ciclos biogeoquímicos e como fenômeno fundamental para o ecossistema. Estes autores relataram que muitos estudantes do ensino fundamental (que participaram da pesquisa) possuem ideias errôneas e equivocadas sobre o conceito de decomposição, de modo a associar a decomposição ao desaparecimento dos materiais.

Complementando o cenário educacional sobre este tema, Silva et al. (2019) trouxeram que alunos do ensino médio (que participaram da pesquisa) conseguem atribuir ao desaparecimento de materiais a ação dos microrganismos, porém não sabem explicar com clareza o processo de decomposição em relação a ciclagem de nutrientes. Isso mostra que é necessário se pensar sobre o ensino do tema, dando atenção para estratégias e abordagens que tragam o que realmente acontece com os materiais decompostos e quem os decompõem.

Como tema proposto pelo Conteúdo Básico Comum (CBC) do fundamental II, tópico “Ação de microrganismos na ciclagem de materiais”, propõe-se um diálogo entre a ação dos microrganismos e o lixo urbano. No CBC de Biologia é proposto que se trabalhe com os alunos os reinos que integram os decompositores, de forma a relacionar a importância

dos organismos para o ambiente e para a saúde. Em outros tópicos, é sugerido que seja trabalhada a interferência humana nos ciclos da matéria; fatores abióticos que influenciam o metabolismo; além das condições para a melhoria do ambiente, de forma individual e coletiva.

Além dessas considerações, também é proposto que se trabalhe o tema decomposição com outros materiais que não somente alimentos, mas também com fezes, plástico, ferro, vidro. São materiais que não chamam a atenção dos alunos, mas que não deixam de ser importantes ao serem trabalhados devido ao grau poluente que possuem, além da questão: como os microrganismos os decompõem? (ZÔMPERO & LABURÚ, 2010; SILVA et al., 2019).

Trazendo uma abordagem diferente, Cunha e Martins (2017) aproximam o tema (decomposição) ao conteúdo de solos, trabalhando com diversos materiais como: canos, madeira, papelão, tecido, entre outros objetos, que estão em contato com a terra. Segundo os autores, desse modo, é interessante para que os alunos possam visualizar o processo de decomposição e o tempo de decomposição dos materiais.

Quando se fala em decomposição o termo lixo pode estar presente. Penteado (2008) traz que o lixo pode acabar recebendo vários conceitos, pois tudo aquilo que não tem valor e/ou que não tem utilidade, é visto como lixo. Andreoli et al. (2014) também definem lixo como coisas velhas e sem valor e acrescentam que lixo é “qualquer material produzido pelo homem que perde utilidade e é descartado”. Desse modo, discussões a respeito da poluição podem ser trazidas, principalmente quando se trata de materiais que demandam muito tempo para serem decompostos e, portanto, impactam o curso natural do ambiente.

Na intenção de levar essa reflexão para dentro de sala e proporcionar um processo de ensino e aprendizagem crítico e consistente, tanto no que diz respeito ao aprendizado de qualidade quanto a um formar para a vida, devemos olhar a para formação de nossos professores, estes que mediarião a formação dos estudantes e jovens que vão se posicionar perante ao modelo de sociedade em que estão inseridos.

3 I FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na proposta de dialogar com os conhecimentos científicos (decomposição e ciclo da matéria) à arte, mais precisamente, a poesia, foi imprescindível a leitura de textos que tivessem a preocupação com a formação de professores. Isso porque é a partir deles que a estratégia pode acontecer dentro da sala de aula, mas é preciso, antes disso, entender o cenário em que os professores brasileiros são formados.

De início trazemos a inquietação de Libâneo (2015) em apontar que os cursos formadores de professores historicamente tendem a separar os conhecimentos do professor em disciplinas (por exemplo, disciplinas científicas e disciplinas para o ensino de determinado conteúdo ou demais outras que fazem parte do arcabouço pedagógico-

didático da formação do professor) que, por sua vez, formam profissionais especialistas em conteúdo científico nas licenciaturas, o que se apresenta deficitário a respeito do conhecimento pedagógico didático dos mesmos.

Essa questão é importante, principalmente quando se trata de uma sociedade científica e tecnológica em que estes dois aspectos estão diretamente ligados ao contexto de vida dos cidadãos, pois afetam o campo social e ambiental. Além disso, deve-se ter consciência sobre a quem serve o avanço tecnológico-científico e o preço pago pelo meio natural e, por conseguinte, o bem-estar da população que está inserida nele.

Se pensarmos pelo lado do tema decomposição, pode ser discutido em sala de aula sobre os materiais (dejetos) que empresas depositam na natureza e o tempo que estes materiais demandam para serem compostos naturalmente. Outra ideia seria refletir sobre o excesso de embalagem que gera grande acúmulo de lixo e, comumente, são colocadas à cargo da população lidar com esta questão com ações individuais, como coleta seletiva, reutilização de alguns materiais, reciclagem etc. Por outro lado, pode-se ter uma reflexão sobre o excesso de embalagens (que em grande maioria são feitas de plástico ou apresentam este material em sua constituição) e que não se tem tanto controle sobre as indústrias que as produzem.

Mesmo sendo a título de exemplo, mais do que nunca, é necessário que a população tenha um olhar e posicionamento críticos sobre estas questões. Mas, para isso, esta população precisa ser educada e instrumentalizada por conhecimentos teórico-práticos consistentes e que proporcionem atitudes individuais em um coletivo que represente à todos, e não à pequenos grupos.

Dito isto, a formação de professores deve seguir em uma direção que contemple uma integralização dos conhecimentos necessários para uma prática inovadora, que fuja aos modelos conservadores, e que se configure como mais completa e contextualizada de acordo com os avanços dos estudos educacionais.

Libâneo (2015) aponta que as licenciaturas dicotomizam estes conhecimentos, aumentando a distância entre uma metodologia pedagógica conservadora, baseada na exposição e memorização de conteúdo de uma metodologia mais contextualizada e interdisciplinar, mais coerente com a realidade do estudante. No intuito de diminuir as dicotomias entre os saberes pedagógicos e científicos Berbel (2011) salienta que os professores precisam adotar metodologias que sejam ativas, que estimulem o estudante a pensar e construir o conhecimento sobre o mundo como o próprio nome diz, ativamente, em conjunto ao professor e trazendo para dialogar com o conteúdo suas experiências de vida.

Mas vem o questionamento: como formar cidadãos capazes de serem livres das amarras e que tenham vontade e instrumento teórico-prático para poder intervir e ser um potencial transformador da realidade? Um primeiro passo é exercitar nos alunos uma emancipação do pensamento que, no entanto, é um desafio, pois a educação não é a única

esfera de atividade capaz de transformar os cidadãos. Segundo Tonet (2005), a educação por si só não pode ser a única esfera de atividade neste processo de emancipação. A linguagem, a arte, a política, a filosofia também exercem esse papel (TONET, 2005). Esse pensamento reforça a ideia de uma formação mais completa, ou seja, menos fragmentada e que busque agregar ao processo de ensino e aprendizagem elementos culturais, políticos, sociais que contextualizem o cotidiano dos estudantes.

Monteiro et al. (2018) refletiram sobre uma prática nada convencional, na qual professores em formação inicial recitaram poesias para estudantes do ensino médio. Após esta prática, discutiram e refletiram sobre elementos da própria realidade, como o preconceito, padrões da sociedade, dentre outras questões, o meio ambiente. Percebe-se, então, que a poesia possibilitou dialogar ao processo de ensino e aprendizagem aspectos do contexto de vida dos estudantes, mesmo que este tipo de arte não seja íntimo dos mesmos.

A proposta de utilizar uma linguagem diferente da científica pode-se configurar em um início de um pensamento holístico e de um ensino menos fragmentado (GALVÃO, 2006; MORIN, 2007). Galvão (2006) traz que é preciso haver distância entre essas linguagens, mas reforça o potencial de se ter diálogo entre elas, pelo potencial agregador que ambas podem oferecer aos alunos, como diferentes e novas leituras da realidade, ainda também uma nova perspectiva frente aos acontecimentos do cotidiano e do mundo, como a preservação do meio ambiente, poluição e demais temas que, para este trabalho, envolvam ciência, tecnologia e meio ambiente.

4 | DESENVOLVIMENTO

A aula descrita em questão foi uma proposta de atividade de um curso de verão intitulado como: Literatura, cinema e outras formas de arte em diálogo com a educação científica e ambiental. O objetivo do evento era discutir e estabelecer diálogos possíveis entre a arte e a educação científica e ambiental. Em primeiro momento do curso, discutimos a literatura como forma artística, de modo que pudéssemos estabelecer uma conversa entre obras literárias com o ensino de ciências ou biologia. O professor ministrante separou duplas (um graduando e um pós graduando) e uma obra literária. Para uma das duplas, ficou designado a poesia “Latas, de Manoel de Barros”, onde a dupla deveria montar um plano de aula que utilizasse a poesia. Sendo assim, foi desenvolvido uma aula sobre decomposição da matéria, proposta para o ensino de biologia.

As professoras iniciaram a aula comentando o tema que iriam abordar com os alunos, que seria decomposição. Logo após fazerem esse comentário, recitaram a poesia “Latas”, de Manoel de Barros. Após a recitação, perguntou se os alunos gostaram ou não da poesia. Foi falado um pouco sobre o escritor Manoel de Barros e depois as professoras voltaram para a poesia, perguntando: qual parte da poesia chamou mais atenção de vocês?

À medida em que iam falando os trechos que gostaram, as professoras perguntaram: Por que gostou desse trecho? Na medida que iam contando o que sentiram sobre o trecho, foi introduzido o assunto. Alguns falaram sobre o trecho: Aluno 1 “elas têm que adoecer na terra. Adoecer de ferrugem e casca”. O aluno que falou desse trecho contou que achou interessante a forma que o escritor falou da ferrugem da lata. Outro, Aluno 2 “precisam de pensar em ter raízes. Para que possam obter estames e pistilos”. O aluno falou do ciclo da vida e como é demorado o processo de decomposição das latas até virarem flor. As professoras também comentaram o trecho que mais gostaram e por que, e a aula foi sendo desenvolvida a partir dos trechos.

As professoras falaram dos organismos que participam da decomposição, além dos mencionados na poesia, como os microrganismos. E falou-se da ação dos fatores ambientais na decomposição. Foi discutido os problemas do lixo e dos resíduos sólidos como o plástico, e as enchentes que vem ocorrendo no Estado de Minas Gerais. Depois da discussão, foi proposto aos alunos uma atividade onde eles tinham que escrever um texto, podia ser um conto, narrativa, crônica ou algum gênero literário que quisessem trabalhar, como a poesia, que foi escolhida por alguns alunos de modo que tivessem uma maior liberdade e facilidade para expressarem suas ideias. Demos palavras chave: Decomposição, terra/solo e vida. Na apresentação dos textos, foi muito discutido sobre a manutenção da vida, reciclagem, reutilização e consumismo.

5 | METODOLOGIA

Os participantes avaliaram a aula em pontos positivos e em pontos a serem melhorados. Para analisar a proposta pedagógica, descrita anteriormente, adotamos uma pesquisa de cunho qualitativo, pois iremos analisar as falas dos participantes em consonância ao referencial teórico adotado pelos pesquisadores (FLICK, 2008).

Participaram da aula descrita anteriormente nove pessoas, nomeadas com a letra “A” seguida de um número, para que a identidade de cada participante seja preservada. Dos nove participantes, seis (A1, A2, A3, A8 e A9) eram licenciandos do curso de Ciências Biológicas; três participantes (A4, A5 e A7) são pós graduandos do programa de Educação Científica e Ambiental com graduação em Ciências biológicas licenciatura; e (A6) pós graduando em Educação Científica e Ambiental, com graduação em Agronomia. Todos os participantes são estudantes da Universidade Federal de Lavras.

As falas dos participantes serão categorizadas pelo método proposto por Minayo, Deslandes e Gomes (2016). Assim, as falas serão organizadas e analisadas de acordo com a frequência de ideias entre os participantes.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das avaliações, as mesmas foram agrupadas em três categorias que estão descritas na tabela abaixo:

Nome da categoria	Descrição	Frequência	Ocorrência
A poesia como recurso problematizador	Os alunos relataram que a poesia como recurso problematizador os ajudou a construir os conceitos	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9	8
Abordagem superficial sobre questões ambientais	Os alunos relataram que a discussão abordou de forma superficial questões ambientais	A1, A2, A6, A9	4
A escrita de poesia como método avaliativo	Os alunos relataram que a ferramenta avaliativa proposta os ajudou na apropriação dos conceitos	A1, A3, A7, A9	4

Quadro 1: categorias desenvolvidas por meio das falas dos estudantes

A primeira categoria “A poesia como recurso problematizador”, que foi tema do curso, dá início a discussão dos pontos mais relevantes da aula sobre decomposição da matéria, que em convergência à pontos colocados pelos alunos, dialoga com referencial teórico adotado neste trabalho.

Segundo Morin (2003) “Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos”. Como na poesia trabalhada na aula descrita, podemos enxergar sutilezas que passam despercebidas aos olhos humanos, “*as latas podem até namorar com as borboletas. Isso é muito comum.*” (BARROS, 2018). É desse jeito simples que tentou-se mobilizar os conceitos científicos, como uma relação entre os processos que possibilitam o encontro das borboletas com as latas, pois só depois de um *desmanche e obter estames e pistilos*, as latas e as borboletas podem ter uma relação, como um “namoro”.

Teve-se um esforço em utilizar os versos da poesia como forma de problematizar questões socioambientais e em consonância com os conceitos científicos. Com certa atenção em não reduzir a estética da poesia, que segundo Vygotsky (2003) em “Psicologia pedagógica”, aponta erros e contradições quanto o papel da arte no contexto educacional, como a simplificação de uma obra artística ao mero prazer ou a interpretações alheias a estética, como o estudo da realidade. Contudo, a arte foi trabalhada em diálogo com os conceitos científicos e ambientais.

Em sintonia com o referencial teórico, as falas dos participantes expressam pontos interessantes sobre a proposta:

A5: “A aula partiu de uma poesia, o que é um recurso muito interessante, desenvolveu a imaginação, criatividade e interesse dos alunos pelo tema. Ela foi conduzida de forma dialogada, o que contribuiu para maior participação e uma boa relação professoras e alunos.”

A7: “O uso de poesia para dialogar com a ciência, foi importante para desfragmentar a ideia de que as áreas do conhecimento estão separadas em caixinhas”

A8: Utilização do poema como meio problematizador. O decorrer da discussão utilizando apenas o poema conseguiu construir o conceito proposto

Ao pesquisarmos sobre o escritor Manoel de Barros e a forma como escreve suas poesias, percebeu-se que em muitas poesias, e até mesmo na poesia utilizada (Latas), o autor faz analogias, comparações, em alguns momentos, parece “brincar” com as palavras, e por meio da narrativa pôde auxiliar os alunos a imaginarem lugares e coisas, que vão além da obra. Girardello (2007) aponta que ao escutar e acompanhar uma narrativa (neste caso, uma poesia recitada) o sujeito (estudante), impulsionado pela curiosidade de saber seu desfecho, se compromete em permanecer em um diálogo proposto pelo narrador (aluno ou professor).

Silva e Reigota (2010) comentam sobre algumas características das obras de Manoel de Barros, que atribui importância a todos os seres vivos e coisas que são dispensáveis ao restante da sociedade, como latas chutadas nas ruas, inclusive, em um dos trechos de

Matéria de poesia:

Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para poesia. [...] Tudo aquilo que a nossa Civilização rejeita, pisa e mijia em cima serve para poesia. (BARROS, 2007b, p. 11-15)

Durante toda a aula, tentamos colocar em evidência que o processo de decomposição pode ser passado despercebido em materiais que são rejeitados, como o lixo. Silva et al. (2019), em um estudo feito com estudantes do ensino médio, propõem que o ensino do processo de decomposição da matéria deve-se utilizar materiais como as fezes, algo rejeitado, como forma de os alunos entenderem o processo pela ação dos microrganismos e ressaltando o caráter benéfico para o ecossistema. Ainda segundo as autoras, os estudantes reconhecem, de certa forma, o papel dos microrganismos na decomposição de pães, frutas e outros alimentos, mas confundem-se quanto à decomposição de outros materiais (SILVA et al. 2019).

Isso pode estar relacionado ao fato de o conteúdo em questão ter uma certa complexidade de abstração por parte dos estudantes, diferente de outros temas, como a saúde humana. Um estudo realizado por Duré et al. (2018) apontou que os estudantes revelaram que conteúdos relacionados a própria alimentação, sexualidade, tipos sanguíneos, são mais fáceis de serem contextualizados ao cotidiano dos mesmos. Tornando um desafio contextualizar e aproximar outros eixos temáticos como a ecologia, à realidade dos alunos.

Um aspecto importante relacionado a aprendizagem de certo conteúdo está relacionado à capacidade extraordinária do indivíduo de usufruir de símbolos escritos ou falados para representar as regularidades que percebe nos acontecimentos que o rodeia (AUSUBEL, 2003). Em consonância com os objetivos da aula e quanto ao que o referencial sugere, os participantes relataram o diálogo estabelecido entre poesia e o conteúdo. Outro ponto importante foi que reconheceram propiciou uma maior interação entre os sujeitos envolvidos. Segundo Silva Júnior (2014) essa interação entre professor e aluno contribui para uma aprendizagem significativa, atribuindo significados que os aproxima e os fazem caminhar juntos na construção do conhecimento.

A segunda categoria “Abordagem superficial sobre questões ambientais” surgiu após algumas leituras sobre a importância de se discutir questões ambientais dentro da sala de aula. Metade dos participantes relataram em suas avaliações que as discussões da aula foram superficiais, pois não se abordou questões ambientais pertinentes e com aprofundamento. Abaixo, as falas dos alunos em relação a essa problemática:

A1: As professoras poderiam abordar **um pouco mais sobre o lixo e trazer a questão da reciclagem como forma de diminuir resíduos sólidos**.

A2: Ao se tratar da questão do lixo, **ficou entendido que ações individuais poderiam solucionar o problema (...)**

A6: Faltou **exemplificar mais a respeito dos lixos inorgânico e seu tempo decomposição**.

A9: **As problematizações acerca dos problemas ambientais relacionados à quantidade de lixo produzido pelos seres humanos poderia ter sido aprofundada**, no sentido de discutir o **papel social e coletivo na solução ou ocasionamento desse problema**.

Após uma reflexão, buscou-se no planejamento e na descrição do percurso da aula, o que poderíamos ter abordado em nosso discurso que seria essencial para uma discussão das questões ambientais, de forma crítica e reflexiva. O participante A1 trouxe em sua fala que as professoras não trouxeram a temática reciclagem. No discurso das professoras, de fato falou-se pouco sobre isso, apenas um comentário, colocando que a reciclagem, reutilização e redução é um passo para diminuição do lixo urbano.

Colocando a fala de A1 em paralelo com a de A6, podemos discutir sobre uma questão. O participante A6, trouxe que faltou exemplificar o tempo de decomposição do lixo inorgânico. Falamos de três materiais na aula: o ferro, plástico e vidro, pois julgávamos não ser o foco principal da aula. Mas apenas discutimos sobre o intervalo de tempo que esses materiais demoram para se decompor. Segundo Zompero e Laburú (2010), ao discutir o tempo de decomposição de materiais como os citados acima, pode auxiliar na compreensão de que os microrganismos, apesar do seu eficaz papel na decomposição, têm dificuldade em decompor materiais artificiais no ambiente. Essa problemática somada a discussão da reciclagem, tornaria a discussão mais contextualizada, e poderia ter auxiliado o pensamento

crítico dos alunos quanto à problemas como as enchentes, que foi discutido na aula.

Na fala de A2 e A9, se referem a uma aula que abordou uma educação ambiental conservadora. Suas falas sugerem uma discussão sobre questões fundamentais para compreensão do grande problema socioambiental que é o lixo, que é uma consequência de ações individuais, que por sua vez são desencadeadas por um sistema que pouco se preocupa com a produção e destino dos resíduos sólidos. Trein (2012) discute sobre uma educação ambiental crítica que reconheça, antes de tudo, as ameaças que o sistema capitalista causa ao meio ambiente e sua destruição, sem pensar nos ciclos naturais da terra e seu crescimento a todo custo, incentivando o consumo e transferindo altos custos à sociedade, que acaba sofrendo com as desigualdades e com problemas ambientais.

A terceira categoria “A escrita de poesia como método avaliativo”, podemos começar discutindo o porquê de avaliar. Segundo Perrenoud (1995), quando a escola se debruça numa busca de melhorar o ensino e aprendizagem dos seus alunos, enxerga na avaliação, formas de reflexão que se dão de maneira contínua. Esteban (2002) em seu trabalho, expõe que essa busca de melhoria e reflexão, quanto a avaliação da aprendizagem (reflexo do trabalho pedagógico), é um caminho complexo, pois ao enxergar a heterogeneidade que é o espaço escolar torna-se cada vez mais nítido que a avaliação precisa ser repensada e refletida em conjunto (professores, pedagogos, direção da escola, etc) para diminuir as marcas classificatórias impostas ao corpo de alunos.

Suassuna (2006) aponta para uma direção que diversifique os âmbitos da avaliação, não mais centrada no aluno, mas ampliada ao professor, à comunidade escolar, ao currículo, ao sistema de ensino, etc. Corroborando com esta ideia, Esteban (2002) coloca a ideia de que em coletivo deve-se pensar e refletir a avaliação, ou seja, a escola como um todo, pensar e repensar os caminhos para uma transformação contínua de um processo que não se limita ao fim de cada sequência didática.

Nessa direção, apostamos em uma forma avaliativa que possibilita uma maior liberdade em expressar aquilo que foi aprendido pelos alunos. Assim como no trabalho de Pereira et al (2016) e Monteiro et al (2018), utilizamos uma poesia como recurso avaliativo. Como a aula foi problematizada a partir de uma poesia, também propomos aos alunos que exercitassem a escrita de um texto, que podia ser uma poesia, conto e/ou crônica. De forma que os alunos expressassem as principais ideias da aula. Segundo as falas de 4 participantes, escrever algo e discutir seus textos, os ajudou a compreender os conceitos:

A1: O método avaliativo foi importantíssimo para entender como os alunos se apropriaram dos conceitos.

A3: a ideia de escrever algo sobre o assunto foi muito legal, pois a partir de um mesmo conteúdo percebemos os diversos tipos de olhares que cada um tem, seja com poesia, história ou outra maneira.

A7: A atividade avaliativa foi um exercício de escrita e criatividade, além de que ao apresentar cada feito a turma poderia discutir algum elemento

que fosse errado ou problemático sobre o tema da aula e o aprendizado acontecesse com mais consistência e eficiência.

A8: A avaliação pode ser mais objetiva, no sentido de **estruturar um padrão**, já que foi trabalhado poema no início poderia ser utilizado na construção de um poema no final.

Na fala de A3, demonstra que o participante reconheceu a potencialidade da avaliação em expandir os olhares. Cada aluno apresentou seu texto e teve a oportunidade de expressar seu olhar sobre a decomposição da matéria. Em contraposição, a fala de A8 apontou a não objetividade da avaliação ao não estabelecermos um único gênero literário.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura como recurso pedagógico foi interessante no ponto de vista dos futuros professores de biologia por propiciar uma boa interação professor-aluno, por estimular a imaginação e como uma tentativa de desfragmentar os conhecimentos. Diferente da literatura presente nos livros didáticos, a poesia possibilita que os estudantes possam ter uma liberdade para expressar sobre o que sentiram ao escutarem a recitação, quais pontos lhe chamaram a atenção e de forma fluida, em que a aula desenvolve com uma participação e interesse pelo tema.

Sobre a discussão sobre educação ambiental conseguimos refletir a abordagem utilizada na aula, uma educação ambiental conservadora, onde os próprios participantes perceberam a carência de se discutir de forma crítica os problemas que as professoras abordaram, que eram os problemas do lixo em meio urbano. O fato de os participantes terem apontado essa problemática foi interessante para que as professoras pudessem refletir sobre todo o processo de construção da aula e a visão que apresentam sobre educação ambiental.

Quanto a atividade final, proposta como avaliação da aprendizagem, podemos dizer que a avaliação teve um papel importante na aula, pois, foi mais um momento de troca de ideias, onde cada aluno expressou os conceitos mobilizados durante a aula em forma de arte, e isso propiciou uma interação também entre os pares.

Percebemos ao longo do trabalho o potencial da poesia como uma forma de arte no contexto educacional. No sentido de que ela oferece de forma despretensiosa, uma gama de possibilidades para se trabalhar com os alunos (questões socioambientais, sociocientíficas, dentre outras, questões culturais, que podem aproximar dos conteúdos e, aos poucos, dar as ferramentas para se tornarem cidadãos críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, Cleverson. Vítorio.; ANDREOLI, Fabiana de Nadai.; TRINDADE, Tamara Vigolo.; HOPPEN, Cinthya. **Resíduos Sólidos: Origem, classificação e soluções para destinação final adequada.** Complexidade: Redes e Conexões do Ser Sustentável. 1^aed, 2014.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

CUNHA, Elisangela Souza; DA SILVA MARTINS, Denise. **Proposta de atividade prática na aula de ciências: análise do tempo de decomposição de resíduos no solo.** Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477, v. 8, n. 1, p. 118-135, 2017.

DA SILVA, Samanta Oliveira; TIRADENTES, Cibele Pimenta; DOS SANTOS, Solange Xavier. **Concepção dos estudantes concluintes do ensino médio sobre a decomposição de excrementos e ciclagem de nutrientes.** Revista Aretél Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 12, n. 26, p. 59-71, 2020.

DURÉ, Ravi Cajú; ANDRADE, Maria José Dias de; ABÍLIO, Francisco José Pegado. **Ensino de Biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano.** Experiências em Ensino de Ciências, v. 13, n. 1, p. 259-271, 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano.** Revista brasileira de Educação, n. 19, p. 129-137, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3.** Artmed editora, 2008.

GALVÃO, Cecília. **Ciência na literatura e literatura na ciência.** Revista Interacções, p. 32p.-51p., 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular CBC – Plano curricular do Ensino Médio.** SEE, 2018.

MONTEIRO, Julia Amorim.; SILVA, Thales Vinicius.; VARGAS, Gabriel Angelo Campos.; GONÇALVES, Laíse Vieira.; NASCIMENTO JUNIOR, Antonio Fernandes. **Poesia e Educação: uma experiência na formação inicial de professores.** In: IV Congresso Nacional de Formação de Professores, Águas de Lindoia – SP, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 99, 2000.

PENTEADO, Maria Júlia. **Guia Pedagógico do Lixo.** 6^a ed. (revista e atualizada) São Paulo: SMA/ CEA, 2011.132p.Cadernos de Educação Ambiental, 12.

PERRENOUD, Philippe. **A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão científicista.** Idéias, no, p. 193-204, 1995.

RICKLEFS, Robert Eric. **A Economia da Natureza.** 5^a edição. Ed. 2003.

SILVA JÚNIOR, Romualdo Santos. **Um olhar direcionado para a aprendizagem significativa do aluno.** Caderno de Física da UEFS, v. 12, n. 02, p. 07-10, 2014.

SILVA, Antonio Almeida; DOS SANTOS REIGOTA, Marcos Antonio. **Ciência e poesia em diálogo: Uma contribuição à educação ambiental.** Quaestio-Revista de Estudos em Educação, v. 12, n. 2, 2010.

SUASSUNA, Lívia. **Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica.** Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-43, 2006.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí, SC: Ed. Unijuí, 2005.

TREIN, Eunice Schilling. **A educação ambiental crítica: crítica de quê?** Revista Contemporânea de Educação, v. 7, n. 14, 2012.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicología pedagógica.** Un curso breve. Buenos Aires: Aique, 2001.

ZÔMPERO, Andréia de Freitas.; LABURÚ, Carlos Eduardo. **A decomposição da matéria orgânica nas concepções de alunos do ensino fundamental: aspectos relativos à educação ambiental.** Experiências em Ensino de Ciências, v. 5, n. 1, p. 67-75, 2010.

CAPÍTULO 20

APRENDIENDO NUTRICIÓN CON LOS NIÑOS

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 10/02/2021

María Eugenia Vera Herrera

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Departamento de Atención a la Salud Ciudad de México

RESUMEN: Experiencia de aprendizaje-servicio realizada por estudiantes de la Licenciatura en Nutrición Humana de la Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de México, en escuelas de nivel básico; donde se implementaron intervenciones educativas de manera lúdica, sobre nutrición. Los resultados fueron una acción de servicio con gran aceptación comunitaria y aprendizaje significativo en los alumnos de licenciatura.

PALABRAS CLAVE: Servicio comunitario, aprendizaje significativo.

LEARNING NUTRITION WITH CHILDREN

ABSTRACT: Learning-service experience performed by students of the bachelor's degree in Human Nutrition from the Metropolitan Autonomous University of Mexico City, in basic schools; where educational interventions were implemented in a playful way, on nutrition. The results were a service action with great community acceptance and meaningful learning in undergraduate students.

KEYWORDS: Community service, meaningful learning.

APRENDENDO NUTRIÇÃO COM CRIANÇAS

RESUMO: Experiência de aprendizagem-serviço realizada por alunos do Bacharelado em Nutrição Humana pela Universidade Metropolitana Autônoma da Cidade do México, em escolas básicas; onde as intervenções educativas foram implementadas de forma lúdica, sobre nutrição. Os resultados foram uma ação de serviço com grande aceitação da comunidade e aprendizado significativo em estudantes de graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço comunitário, aprendizado significativo.

INTRODUCCIÓN

El modelo educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco en la Ciudad de México, llamado Sistema Modular, se caracteriza por formar recursos humanos a través del estudio de problemas de la realidad, alrededor de los cuales se integran los contenidos académicos y que se desarrollan a través de un ejercicio de investigación científica. Como parte de dicha investigación se realizan labores de servicio comunitario, lo que favorece la formación integral de los estudiantes. Dicho modelo es propicio para la aplicación de la estrategia pedagógica de aprendizaje-servicio.

Una experiencia de lo anterior se presenta a continuación, en 2015, estudiantes de la Licenciatura en Nutrición Humana realizaron el diagnóstico nutricional en seis

escuelas de nivel básico.

A partir de los resultados, elaboraron programas de promoción a la salud que aplicaron en las mismas escuelas. En el cuadro 1 se presentan los trabajos realizados.

Nombre de la investigación	Población estudiada	Programa realizado
El consumo de productos alimenticios industrializados y la inactividad física como factores determinantes del estado nutricio de escolares en 5º año de primaria de Coyoacán D.F.	Primaria “Ricardo Salgado Corral” 86 escolares de 4º grado	“Mejorando tu alimentación” 130 escolares de 4º grado
Hábitos alimentarios y actividad física con relación al estado nutricio en adolescentes de la Rancharía “La Soledad” en San Felipe del Progreso Estado de México	Secundaria “Moisés Sáenz Garza” 89 adolescentes	“Rally-zando salud” 89 adolescentes
Estado de nutrición en niños de la Escuela Primaria “Simón Bolívar” de 7 a 10 años con relación al consumo de alimentos de alta densidad energética	Primaria “Simón Bolívar” 112 escolares de 2º a 4º grado	“Alimentación sana” 186 escolares de 2º a 4º grado
Hábitos alimentarios y actividad física como determinantes del estado nutricio en un grupo de escolares	Primaria “Centro Cultural Haim Weizmann” 90 escolares de 4º a 6º grado	“Alimentación saludable y niños más activos” 90 escolares de 4º a 6º grado
Relación entre hábitos alimentarios y estado nutricio en un grupo de escolares de 5º y 6º año de la Primaria “Carlos Pellicer” en la Delegación Coyoacán	Primaria “Carlos Pellicer” 100 escolares de 5º a 6º grado	“Fomento de hábitos alimentarios saludables” 100 escolares de 5º a 6º grado
Relación entre estado nutricio (IMC) y conductas de riesgo asociadas con trastornos alimentarios en adolescentes	Secundaria “Susana Ortiz Silva” 100 adolescentes	“La cantidad de comida está en tus manos” 100 adolescentes
Total 6 proyectos	Total: 477 individuos	Total: 695 asistentes

Cuadro 1. Población estudiada y atendida

Todos los programas se desarrollaron con el mismo esquema, pero incluyeron diferentes contenidos y actividades dependiendo de cada proyecto, en todos los casos se llevaron a cabo en los propios planteles escolares.

Un antecedente a este tipo de experiencias es el proyecto Talleres de trabajo comunitario aplicado en la asignatura Trabajo Social Comunitario de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, implementado desde 2003 con la perspectiva de Barbero y sus colaboradores (2006) con la intención de que la gente pueda apropiarse de conocimientos y destrezas profesionales, usando estrategias que faciliten las posibilidades de autodeterminación de la comunidad.

Los programas implementados por la UAM-X, buscaron devolver resultados de una forma sencilla y práctica para que los menores reconocieran conductas dañinas a su salud

motivando cambios positivos; retomando los postulados de Rogers que establece que el aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es aquel descubierto y aplicado por cada individuo.

En los programas, las actividades tuvieron un carácter lúdico y se apoyaron en materiales muy llamativos diseñados por los estudiantes de nutrición para atraer la atención de los menores y hacerlos reflexionar sobre sus hábitos. Los temas que se incluyeron además de nutrición fueron actividad física y autoestima. Cada actividad fue breve pero suficiente para que todas tuvieran una explicación previa de los contenidos y se propició la participación de todos los menores, para lo cual, aun cuando había un responsable de cada actividad, todo el equipo de nutrición participaba en todas las dinámicas.

Además, se enfatizó en el respeto que entre pares deben tener en la convivencia escolar. Durante las actividades que implicaron competencia se insistió en la importancia del trabajo colaborativo y se reconoció la participación de todo el grupo.

Los materiales diseñados para la implementación de los programas fueron desde un rally con apoyo de juegos didácticos en cada punto de reunión, carteles y materiales lúdicos aplicados en el salón de clases, hasta impresos, presentaciones y una página de Facebook llamada “NutriUAM” dirigidos a informar a los niños y jóvenes sobre las recomendaciones para mejorar sus hábitos.

RESULTADOS

El diagnóstico de la investigación fue la base para el diseño de un programa de promoción a la salud que se implementó en cada escuela, con lo que devolvieron resultados y se coadyuvó a mejorar sus hábitos. Álvarez (2002) señala que el fomento de la salud inicia con la salud individual y la capacitación de los servicios de salud deben orientar acerca de aspectos de higiene, alimentación, autocuidado y ocupación del tiempo libre, entre otros.

Los programas realizados no pretendieron cambios en el estado nutricio encontrado sino sensibilizar a la población de las prácticas poco saludables detectadas y dar alternativas de mejora de hábitos.

De acuerdo con la evaluación realizada en todos los programas, la población identificó los problemas de nutrición que presentaron y participó activamente en dinámicas donde propusieron como mejorar su estilo de vida.

Al respecto, De Vincezi (2009) considera que la educación en relación con el mejoramiento de la calidad de vida debe promover la capacidad de decisión de las personas, mejorando sus oportunidades para acceder a recursos que les permitan aumentar su independencia.

Los programas implementados proporcionaron la información básica necesaria para que los menores pudieran hacer una mejor elección de alimentos y los motivaron para hacer actividad física de una forma divertida y sencilla.

Esta experiencia de servicio se insertó en el trabajo de investigación, cabe recordar que dentro del sistema modular de la UAM-Xochimilco, la investigación es una herramienta importante de la formación de los estudiantes. Como se especifica en sus Bases Conceptuales:

"el modelo educativo se caracteriza por propiciar la exploración colectiva del conocimiento y enfrentar a los alumnos a trabajos, preguntas y problemas con soluciones conocidas o verificables, impulsarlos a desarrollar sus propios protocolos de investigación y estimularlos a que se introduzcan al mundo científico." (UAM-X, 2005, p.33)

BENEFICIOS EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Los proyectos realizados tuvieron, de primera instancia, un carácter formativo para los alumnos de licenciatura; en la aplicación del método científico, en la integración de los conocimientos teóricos adquiridos, así como en el diseño y aplicación de un programa educativo.

Al mismo tiempo, se ofreció un servicio a la comunidad a través de la propuesta pedagógica de aprendizaje-servicio, con base en la propuesta de Puig (2006) que busca combinar el proceso de aprendizaje y acciones de servicio comunitario en un solo proyecto donde los participantes se forman y trabajan sobre situaciones reales del entorno con intención de mejorarlas.

Dicha propuesta tiene aportaciones importantes de Dewey, como es el principio de la actividad asociada con proyección social, que consiste en el aprendizaje adquirido durante la experiencia real de los participantes, trabajando en cooperación para mejorar un problema social.

Están ampliamente documentados los beneficios de esta propuesta. Entre los más importantes, Mendía resalta:

El conjunto de competencias están relacionadas no sólo con el desarrollo del conocimiento académico y profesional (aprender a aprender y aprender a hacer), sino también con el desarrollo social (aprender a vivir con otras personas) y personal (aprender a ser) y se desarrollan tanto en la educación formal, como en la no formal y la informal. (MENDÍA, 2012, p.75)

El aprendizaje-servicio es una estrategia muy útil en el desarrollo de las competencias básicas ya que parte de una situación real que incluye todos los componentes: análisis de un problema, planeación, desarrollo y evaluación de un proyecto.

En Latinoamérica, existe una larga tradición de proyectos de servicio realizados por el sistema educativo superior, pero la perspectiva actual tiene como una finalidad principal del aprendizaje-servicio que los estudiantes adquieran valores, actitudes y conductas prosociales. La pro-sociabilidad entendida de acuerdo con Cecchi (2006, p.3) "la satisfacción efectiva del receptor, así como por la reciprocidad o solidaridad generada entre

ambos actores.” [Staub, 1979; Roche, 1998]

Al final, los estudiantes de Nutrición consideraron que lograron aplicar los conocimientos adquiridos y señalaron sentirse satisfechos de trabajar juntamente con la población para mejorar su estilo de vida.

SERVICIO A LA COMUNIDAD

Álvarez, R. (2003) establece que la educación para la salud debe conducir al individuo y la comunidad a un proceso de cambio de actitud y de conductas para mejorar su salud.

En este sentido, cualquier programa de educación para la salud mide su impacto en la información adquirida y que puede ser aplicada por la población objetivo. En la evaluación de todos los programas se observó que los niños y jóvenes reproducían las actividades según lo planeado, se mostraron motivados y manifestaban que les parecían fáciles de aplicar en su vida diaria.

En la evaluación final, los alumnos de Nutrición consideraron que son factibles cambios en las conductas de los menores con acciones a largo plazo ya que la motivación y participación lograda fue exitosa, pero desafortunadamente su trabajo no tendría continuidad por corresponder a un proyecto trimestral. Por lo anterior, la principal limitante fue el tiempo dedicado a los programas.

La mayor debilidad detectada por el grupo fue la falta de acciones de educación para la salud y nutrición que se realicen de manera permanente y divertida por parte de las escuelas, que si se implementaran de forma regular mejoraría la salud de los menores.

El servicio comunitario debe ser una acción permanente de las universidades ya que permite la formación de los estudiantes y su vinculación con sectores desfavorecidos. En muchos países, incluso se establece por ley. En relación con esto, Lombardi (2013) considera que es importante establecer criterios distintos para la evaluación de ambas actividades, pero deben construirse de forma conjunta para el logro de sus objetivos específicos.

En la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, también se considera de esta manera para cumplir sus funciones sustantivas: investigación, docencia y servicio. En sus Bases Conceptuales, se señala que:

“el servicio como aplicación del conocimiento será una realidad tangible. La vinculación entre la teoría y la práctica que se facilita con el servicio posibilitará la superación de la educación fragmentada y parcelada para lograr articularse con la sociedad, sabiendo que con esta actividad la Unidad contribuye a forjar un proyecto de desarrollo más equitativo y justo. Hoy que las desigualdades sociales son cada vez más agudas, la Unidad necesita articularse con la sociedad con proyectos de servicio.” (UAM-X, 2005, p. 51)

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, R. **Salud pública y medicina preventiva.** 3^a ed. México: El Manual Moderno. 2002. 472 págs.

BARBERO, M. LLOBET, M. TOUS, JM. SANCHO, J. **Talleres de trabajo comunitario: una experiencia de innovación pedagógica.** Acciones e investigaciones sociales, n.1, p. 1-12, 2006 Recuperado el 4 de octubre de 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/39335363_Talleres_de_trabajo_comunitario_una_experiencia_de_innovacion_pedagogica

CECCHI, N. **Aprendizaje servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana.** Presentación “Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio” Caracas 2006. Recuperado el 4 de octubre de 2020. Disponible en: www.ucv.ve/uploads/media/AS_en_ES_Nestor_Horacio_Cecchi.pdf

DE VINCEZI, A. TUDESCO, F. **La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad.** Revista Iberoamericana de Educación, v.49, n.7, p.1-12. 2009. Recuperado el 2 de octubre de 2020. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deleslectores/2819Vicenzi.pdf>

LOMBARDI, G. **El binomio servicio comunitario-responsabilidad social universitaria.** El Caso de la Facultad de Ciencias de la UCV. Conferencia presentada en el Ciclo de Encuentros “Competencias genéricas y transversales: ¿Qué enseñamos? Y ¿Qué debemos enseñar? Realizado a través de espacios virtuales de la UCV. Caracas Venezuela 2013. Recuperado el 3 de octubre de 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/295854756_EL_BINOMIO_SERVICIO_COMUNITARIO-RESPONSABILIDAD_SOCIAL_UNIVERSITARIA_Caso_Facultad_de_Ciencias_UCV

MENDÍA, R. **El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación.** Revista de Educación Inclusiva, v.5, n.1, p. 71-82. 2012. Recuperado el 29 de septiembre de 2020. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222/216>

PUIG, J. PALOS, J. **Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio.** Cuadernos de Pedagogía, Ejemplar dedicado al aprendizaje-servicio. n.357, p. 60-63. 2006. Recuperado el 30 de septiembre de 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970468>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO. **Bases conceptuales y sistema modular. Una reflexión colectiva.** Consejo Académico. México. UAM-X. 2005. 94 págs.

CAPÍTULO 21

O CAMINHO VIRTUOSO DAS ESCOLAS PAROQUIAIS NAS FRENTE AGRÍCOLAS NO SUL DO BRASIL: IMPACTOS DA LEI DA NACIONALIZAÇÃO DE 1938

Data de aceite: 28/04/2021

Paulino Eidt

<http://lattes.cnpq.br/5740234768567727>

RESUMO: Vivemos em um tempo marcado por uma crise de paradigmas, em que não somente a ideia de verdade e a forma de acesso ao saber entram em crise, como também os ideais educacionais. O cenário do século XXI reclama respeito para com a diversidade e a singularidade, opondo-se à lógica da homogeneização. Ao abrir possibilidades de conciliação e mediação, rompe com antigos paradigmas da história da educação brasileira: trata-se de reminiscências que impedem que sejamos justos com o Outro. A educação no Brasil possui um histórico excluente e avesso a uma concepção laica. A lentidão no trato do ensino público contribui para a organização da escola paroquial em alguns estados brasileiros durante o século XIX e XX, que no seu ideário, possuíam elementos de segregação. A presente pesquisa teórica e documental acompanha a trajetória das escolas paroquiais nas frentes agrícolas da região Sul do Brasil e se atém mais especificamente à periodização destas no Oeste de Santa Catarina e no município de Itapiranga/SC. No final, retrata nuances da extinção destas escolas pela Lei da Nacionalização em 1938.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Paroquial. Frentes Agrícolas. Nacionalização.

THE VIRTUOUS PATH OF PARISH SCHOOLS IN AGRICULTURAL FRONTS OF SOUTHERN BRAZIL: IMPACTS OF THE NATIONALIZATION LAW IN 1938

ABSTRACT: We are living a time of a crisis of paradigms, in which not only the idea of truth and the way of access to knowledge reach crisis, but also the educational ideals. The 21st century scenario claims respect for diversity and singularity, opposing to the logic of homogenization. By opening conciliation and mediation possibilities, it breaks old paradigms of the history of the Brazilian education: they are reminiscences that preclude being fair to the Other. The education in Brazil has a history that is excluding and averse to a laic conception. The slowness in the arrangement of the public education had contributed for the organization of the Parish School in some Brazilian states during the 19th and the 20th centuries, which in its ideology had segregation elements. This theoretical and documental research follows the trajectory of parish schools in agricultural fronts of Southern Brazil and sticks more specifically to their periodization in the Western Santa Catarina and in the municipality of Itapiranga/SC. At the end, it depicts nuances of the extinction of these schools by the Nationalization Law in 1938.

KEYWORDS: Parish School. Agricultural fronts. Nationalization.

INTRODUÇÃO

A educação escolar possui um histórico voltado à estratificação e dominação social. No Brasil, as oligarquias do período colonial e

monárquico estavam fundamentadas na dominação via controle do saber e os modelos escolares foram uma importação europeia.

A história da educação no Brasil revela o quanto tem sido emblemática a implantação do ensino público universal. A lentidão no trato da educação pelo Estado brasileiro aumentou a importância da organização da escola paroquial em alguns estados brasileiros durante os séculos XIX e XX. A iniciativa comunitária, ainda que ideologicamente submissa ao poder religioso, foi fundamental para a alfabetização das crianças, frente a um modelo escolar nacional excluente e eminentemente elitizado.

A presente escritura retrata nuances da escola paroquial, fruto de uma herança europeia, que acompanhou a trajetória migratória dos imigrantes, por vários séculos. As inúmeras fontes revelam facetas importantes no trato da educação escolar em espaços de colonização a partir da iniciativa comunitária.

A pesquisa teórica e documental acompanha a trajetória da instalação das escolas paroquiais nas frentes agrícolas da região sul do Brasil, no século XIX e se atém, mais especificamente, à periodização destas escolas no Oeste de Santa Catarina e no município de Itapiranga/SC, já no século XX, culminando com a extinção oficial destas pela Lei da Nacionalização, em 1938.

Nessa acepção, pretende-se, a partir das reflexões, contribuir para a reconstituição do itinerário dessas escolas, organizadas e regidas coletivamente por intermédio da comunidade. A escola paroquial, embora acompanhada de elementos controversos e de segregação, no seu devido tempo, correspondeu ao ideal daqueles que compõem a comunidade escolar – administradores, professores, estudantes, familiares e comunidade do entorno.

ESCOLAS PAROQUIAIS: ALICERCE DA EDUCAÇÃO NO SUL DO BRASIL

Durante o período medieval, em virtude da ausência de Estados Nacionais politicamente instituídos e organizados que assumissem práticas e modelos educacionais, a organização de estudos com formato de escola limitava-se à formação eclesiástica (*ad hoc*). Desvinculada da estrutura estatal, a escola foi primeiramente pensada e executada como instituição comunal e confessional.

A ausência de fontes confiáveis acerca dos primórdios da escola paroquial geram controvérsias quanto à sua origem. Conforme Franca (1948, p. 344, grifos do autor), um dos precursores da escola confessional foi o Bispo Teodolfo de Orléans, no século VIII, ao baixar o seguinte decreto:

Os sacerdotes mantenham escolas nas aldeias e nos campos; se qualquer (quislibet) dos fiéis lhes quiser confiar os seus filhos para aprender as letras, não os deixem de receber e instruir, mas ensinem-lhes com perfeita caridade. Nem por isso **exijam salário ou recebam recompensa alguma**, a não ser, por exceção, quando os pais voluntariamente a quiserem oferecer por afeto ou reconhecimento.

A educação estritamente cristã, produto da Idade Média, no entanto, não foi universal e sim concebida dentro de um pensamento dualista. Instalada nos espaços privados da igreja, o ensino foi ministrado por sacerdotes encarregados de uma paróquia, preferencialmente, para postulantes à vida religiosa. Philippe Ariés (1973, p. 117) destaca a orientação e a proposta pedagógica das escolas confessionais: “Esses educadores eram responsáveis pela salvação da alma das crianças, pelas quais eles eram responsáveis perante Deus”.

Essas características foram mencionadas no 3º concílio ecumênico de Latrão, reunido em 1179, no seu cânon 18:

A Igreja de Deus, como mãe piedosa tem o dever de velar pelos pobres aos quais pela indigência dos pais falecem os meios suficientes, a fim de que possam facilmente estudar e progredir nas letras e nas ciências. Ordenamos, portanto, que em todas as igrejas catedrais se proveja um benefício conveniente a um mestre, encarregado de ensinar gratuitamente aos clérigos dessa igreja e a todos os alunos pobres. (FRANCA, 1948, p. 345).

Independentemente da data de origem, seja na Idade Antiga ou Média, as escolas paroquiais atravessaram a história como espaços de alfabetização, formação religiosa, expansão e consolidação da fé. Esse formato de escola, especificamente na Europa, recebeu grande impacto com as ideias iluministas que culminaram na Revolução Francesa (XVIII), pois trouxe para o espaço público e laico a proposta de uma escola ideologicamente desinteressada.

O surgimento de uma rede pública de escolas gerou desconforto e o rompimento entre o Estado e a Igreja. Especificamente na Prússia (hoje Alemanha), as reformas sociais e políticas que ocorreram no início do século XIX culminaram com o pensamento da universalização da escola laica. Kreutz (1994) destaca aquele período como sendo o do fortalecimento do pensamento de que a educação para todos era a condição básica para regenerar a sociedade e assegurar, a todas as crianças, o desenvolvimento intelectual.

No Brasil, este pensamento foi introduzido a partir de 1772, quando, oficialmente, foi implantado o ensino público oficial e laico pela Reforma Pombalina. O pretexto da reforma foi tirar a educação das mãos dos jesuítas e garantir-a a todos os cidadãos. Embora houvesse prerrogativas legais para universalizar a escola pública no Brasil, esta se limitou a uma parcela elitizada da população. Aranha (2008) destaca que dados oficiais de 1867 (mais de um século depois da implantação da escola pública no Brasil), apontam que apenas 10% da população em idade escolar se matricularam nas escolas primárias e, em 1890, o nível de analfabetismo da população brasileira era de 67,2%.

Na história ocidental, a universalização gradual da escola pública, na maioria dos países europeus no século XIX, coincidiu com a maciça emigração do velho continente. Fatores econômicos e sociais forçaram o fluxo migratório, em especial, para as frentes agrícolas do sul do Brasil. Conforme Kreutz (1994), a época inicial da imigração teuta, no

Rio Grande do Sul, coincidiu com “[...] a maré alta da implantação generalizada da escola elementar na Prússia, a renovação de métodos, a formação de professores e de escolas normais e a formação da mística em torno da educação como meio de reconstrução nacional” (KREUTZ, 1994, p. 18).

Entre os fatores de atração de emigrantes europeus, em especial alemães e italianos, destacam-se: acesso fundiário, aspectos climáticos e motivações por questões estratégicas. Em todo o sul do Brasil, formaram-se comunidades rurais compostas de um número maior ou menor de famílias de proprietários com acentuada integração religiosa, social e cultural. A instalação de escolas paroquiais (denominadas assim por funcionar em pavimentos anexos a igrejas ou catedrais ou no próprio prédio em que eram realizadas celebrações) com conotações étnicas e confessionais foi uma mostra da solidez com que esse modelo adquiriu e sobreviveu a todas as vicissitudes da Idade Média e moderna. Esse modelo escolar, embora tenha sido implantado em muitas nacionalidades europeias, teve maior receptividade na Alemanha e Itália, em face do movimento conservador e manifestadamente contrário ao liberalismo e à laicização das instituições, propagado no Velho Continente.

A educação escolar ofertada nas frentes agrícolas, em especial na região sul, foi a proporcionada pelas escolas confessionais. A cultura escolar foi implantada com relativa facilidade nos espaços de ocupação de descendentes europeus, uma vez que no velho continente essa prática fazia parte do cotidiano das famílias. A formação de núcleos rurais ética e religiosamente homogêneos tem sido apontada como responsável pelo sucesso da escola paroquial:

Só com o ensino constante e efetivo das verdades da nossa santa religião, com os conselhos oportunos, com a direção prudente e com os sacramentos, precedidos da competente preparação e repetidos com discreta frequência, procuramos formar uma geração verdadeiramente cristã e forte, para resistir aos assaltos do inferno, que luta e peleja por nos arrancar a fé, levar-nos ao vício e à perdição. (HEERDT, 1992, p. 78).

O modelo escolar foi pensado e aplicado pelos jesuítas e pelo professor, mapeado criteriosamente pela comunidade e paróquia. Exigiam-se mestres com responsabilidade moral e intelectual. Ser professor tratava-se de uma missão nobre, pois este era investido de poderes de correção, punição e sabedoria. Com extensas funções sociais na comunidade, em última análise, também era responsável pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula.

A escola foi, em primeiro lugar, pensada, projetada, executada, implantada e cultivada como uma instituição essencialmente comunal. Sua tarefa se resumia em atender às necessidades imediatas da comunidade em que se encontrava, disso decorrem suas características institucionais ímpares e de perfil didático-pedagógico único (RAMBO, 1988, p. 18).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o emigrante alemão traz consigo a convicção de que a educação escolar é fundamental e necessária para garantir às crianças o seu desenvolvimento moral e intelectual.

O papel da comunidade e da religião na escolarização

Nas frentes agrícolas das antigas colônias de imigração alemã, italiana e polonesa, do século XIX e XX, no Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, formou-se um modelo educacional desvinculado da estrutura do Estado. Povos isolados geográfica e culturalmente, por intermédio de ações coletivas, instalaram e mantiveram um modelo comunitário de educação. A experiência das escolas paroquiais, embora instituídas com elementos de segregação, constituiu-se um sistema virtuoso. Em uma época em que a grande maioria dos brasileiros era analfabeta, as regiões de migração no sul do Brasil apresentaram taxas de escolarização próximas de 100%.

As comunidades desassistidas pelo Estado brasileiro tiveram, por mais de um século, na escola paroquial (particular) elementos identitários suficientemente fortes para a manutenção do sistema escolar herdado culturalmente dos antepassados. O acompanhamento sistemático que as congregações religiosas, em especial, a Companhia de Jesus, exercia sobre os núcleos coloniais foi elemento importantíssimo para a congregação de esforços que culminassesem em um modelo comunitário de vivência.

O associativismo tem sido estratégico para a consumação de um modelo comunitário de educação. A construção de vínculos sociais e uma identidade coletiva permitiu, a partir dessa relação intersubjetiva, a formação do sujeito dependente do contexto com o qual ele se relacionava interativamente. Não foi uma relação da esfera individual, e sim coletiva. Na comunidade, construíam-se as noções de sentidos da escola e o estreitamento da relação com o saber. A intensidade dessa relação dependeu muito do grau de integração e associação entre as famílias, a escola e a comunidade. Kreutz (2004) destaca que, em 1930, somente no estado do Rio Grande do Sul havia 1.200 escolas paroquiais alemãs.

A existência de uma comunidade pressupõe que um número considerável de pessoas tenha coisas em comum, que se “considerem” ou se “imaginem” integrantes desse grupo. Nessa acepção, dispositivos e significados adquirem forças, quando partilhados por todos. Assim, a escola paroquial, antes de ser algo impositivo foi, sobretudo, desejada pela comunidade e passou a ser um traço constitutivo de distinção cultural das colônias europeias no Sul do Brasil. Essa forma de fazer educação teve seu ápice na segunda metade do século XIX e foi oficialmente extinta com a promulgação da Lei da Nacionalização, em 1938. Embora acompanhada de um caráter controverso (etnicamente organizada), a escola paroquial assistiu a totalidade dos componentes das comunidades. Assim, em um período em que a sociedade comungava da ideia que às mulheres bastava a instrução de noções de prendas domésticas e boas maneiras, elas também eram assistidas pela escola paroquial.

Conforme Kreutz (1994), as principais características da escola paroquial foram mantidas mesmo após a Nacionalização das escolas, em 1938. As dificuldades estruturais, como ausência de prédios escolares públicos, especialmente, na fase compulsória da nacionalização, não significou o fechamento e o fim das escolas teuto-brasileiras. Em um primeiro momento, grande parte dessas escolas recebeu subvenção municipal, mantendo certa autonomia administrativa. Já em um segundo momento, essas escolas foram municipalizadas, isto é, tornaram-se escolas públicas. Estabeleceram-se acordos entre prefeituras e comunidades.

O estado e o município passaram a assumir parte do ônus com o magistério. “As comunidades mantinham a residência e as benfeitorias da terra da comunidade, postas para o usufruto do professor que, em compensação, prestava serviços sócio religiosos e culturais à comunidade” (KREUTZ, 1994, p. 31).

As reminiscências de um modelo de educação milenar, notadamente persistiram e se mantiveram nas entranhas da educação até a atualidade.

Escola paroquial no Oeste de Santa Catarina

A escola paroquial acompanhou o processo migratório da cultura alemã. Assim foi na onda imigratória do século XIX e, mais tarde, no povoamento de novas frentes agrícolas, já no século XX. A interiorização e formação de novos núcleos agrícolas, dentro e fora do estado do Rio Grande do Sul (saída das colônias velhas e formação de colônias novas) serviram para atender às diretrizes do projeto de restauração desenvolvido, em especial, pela igreja católica. Conforme Kreutz (2004), isso significou a restauração das forças religiosas contrárias ao liberalismo e à laicização das instituições. Nas novas frentes agrícolas, revigoraram-se práticas religiosas já em desuso ou contestadas no interior das antigas colônias.

Respeitadas as peculiaridades, o povoamento da região de Oeste de Santa Catarina foi um prolongamento da expansão cultural e migratória do Rio Grande do Sul. Nesse entendimento, a comunhão com aspectos culturais do estado catarinense permanece frágil até a atualidade. O “cordão umbilical” prende a maioria das pessoas ao estado do Rio Grande do Sul e também às origens europeias.

A onda migratória do século XX fez surgir, em meio à selva subtropical do Oeste de Santa Catarina, um dos projetos católicos mais coesos e fechados da História do Brasil. O Projeto Porto Novo (atuais municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis) – criado em 1926, pela Companhia de Jesus e pela Colonizadora Sociedade União Popular (*Volksverein*) – acolheu, no seu interior, somente alemães de confissão católica. Nesse entendimento, toda a literatura escrita na época enaltece a homogeneização como determinante para o sucesso de empreendimento colonial. O Projeto Porto Novo foi um sonho acalentado pelos padres da Companhia de Jesus. Ao estilo dos Sete Povos das Missões, pretendia-se conquistar a pureza religiosa e cultural pelo isolamento de uma

população. O isolamento de alemães católicos reforçou o discurso da superioridade étnica e confessional que possui desmembramentos até hoje na região.

Embora a Companhia de Jesus não tenha sido a designada no início para assumir os destinos religiosos de Porto Novo (atribuídos aos padres da Congregação Missionários da Sagrada Família, até 1931), ela teve influência direta na organização das atividades da nova frente agrícola. A criação do Projeto Porto Novo e da Sociedade União Popular (*Volksverein*) haviam sido iniciativas da Companhia de Jesus.

A pioneira Maria Rohde (2011) destaca o papel das escolas paroquiais na educação de Porto Novo. Aponta dois professores precursores dessa modalidade de Ensino. Conforme ela, “para a benção das novas gerações”, há de se reconhecer sempre o papel inicial dos professores Willibaldo Stuelp (núcleo da vila de Porto Novo) e da professora Antônia Wiersch (Sede Capela), visto que, em meio às precárias condições e, com muito sacrifício, erigiram os alicerces da educação de Porto Novo. As primeiras comunidades que instalaram as escolas paroquiais por meio da construção das escolas-igreja foram aquelas que serviram de “porta de entrada” para a colonização. Assim, em 1931, funcionavam fora da sede de Itapiranga, mais seis escolas: Linha Cotovelo, Linha Dourado, Linha Fortaleza, Linha Sede capela, Linha Chapéu e Linha Macuco. Uma comunidade era composta por cerca de 100 famílias dispostas em uma área geográfica de quatro quilômetros quadrados. As comunidades também eram denominadas e conhecidas como linhas ou picadas.

A escolha e contratação de docentes foi prerrogativa da colonizadora que por sua vez submetia os candidatos ao clero local. Ex-seminaristas e pessoas letradas escolhidas no meio social compunham o perfil docente.

Objetivamente, as comunidades, além de construir a escola-capela e efetuarem o pagamento em espécie de valores mensais para remunerar o professor, assumiam outras contribuições: construção da moradia e galpões; o plantio e colheita da lavoura; e destinação de donativos, como carnes, cereais e frutas. Por sua vez, cobravam do professor atividades de liderança na organização comunitária e no exercício de funções, como: canto coral, liturgia, catequese, toque do sino, assistência a doentes, mediação em conflitos de vizinhança e conselhos de toda a ordem.

O valor dos proventos, oriundo da mensalidade escolar, independia da formação e do número de alunos por docente. A comunidade construía a escola e contratava seu professor. Assim, invariavelmente, as ações pedagógicas, os conteúdos programáticos e as bases filosóficas e ideológicas da educação estavam no controle comunitário e dos padres jesuítas. O mestre único, com múltiplas funções extraclasse, mantido e pago pelos pais, foi um personagem estratégico para a concretização do pensamento religioso dentro do universo pioneiro. O ato de ensinar, ao mesmo tempo em que era um prolongamento dos saberes sociais, já incitados pela família e comunidade, representava a consolidação do catolicismo como única e verdadeira religião.

A Escola paroquial X Escola pública: a fratura entre escola e religião

O caráter monopolista das escolas paroquiais, não permitindo ingerência do poder público no sistema escolar, implantado pela Sociedade União Popular, em seu âmbito de domínio, no entanto, já havia sido quebrado antes de 1938. A elevação de Porto Novo a distrito de Chapecó (26 de fevereiro de 1932) inaugurou um período dos mais controversos da história local. Havia agora duas frentes de poder: o público com a nomeação de autoridades do município mãe (coletor, delegado, escrivão, intendente, secretário, juiz e inspetor de polícia) e o poder religioso, que se expressava, principalmente, pela *Volksverein*. Toda a literatura escrita da época destaca a animosidade e o mal-estar gerados entre as lideranças, especificamente, no que se refere ao conjunto de novas relações sociais, impostas pela nova estrutura administrativa sobre a tradicional, sendo esta fruto de uma herança histórica.

Acobrança e o recolhimento dos valores foram incumbências da colonizadora que, por sua vez, administrava os valores e fazia o repasse financeiro aos professores que atuavam nas escolas. O novo poder instituído a partir da instalação distrital passou a condicionar a vida dos habitantes, quebrando, de certo modo, o tipo de coerência e de organização, até então predominante. Protagonista da época, o ex-professor paroquial Ervino Jaeger escreve, em sua obra (1998), que houve a instalação de uma escola pública (anterior a 1938) e nomeação de um ex-professor paroquial demitido em razão da negligência no trato das questões religiosas e da falta de moralidade. Na obra do ex-professor paroquial, este evidencia sua trajetória de formação e atuação, destacando, sobretudo, o conflito gerado a partir da Nacionalização do Ensino em 1938.

A prerrogativa de nomear e depor professores paroquiais era atribuição do pároco e da companhia colonizadora, reforçada, principalmente, no Congresso Católico de 1933. A demissão do professor paroquial foi levada a termo pelo padre; no entanto, o professor foi reconduzido à função anterior pelas mãos do escrivão distrital e, doravante, passou a ser subvencionado pelo poder público.

A remuneração do professor com recursos públicos foi um duro golpe para a manutenção de uma unanimidade no trato da escola paroquial. Como convencer as famílias endividadas pelos anos de pioneirismo a destinarem parte do seu orçamento para a manutenção da escola? As dissidências surgiam cada vez em maior número. Nesse entendimento, embora as escolas paroquiais tivessem grande simpatia entre os moradores, a não necessidade de contribuições mensais para manutenção da escola e do professor gerou alento às famílias.

Embora existissem outras escolas subvencionadas, estas subvenções eram administradas pela *Volksverein* e como registra o livro Tombo da Paróquia, em 1935: “A subvenção não deve tirar a índole católica, senão, ela deve ser rejeitada. Escolas subvencionadas não devem ser consideradas estatais”. Nesse entendimento, a única

escola pública de Porto Novo, até o período da Nacionalização (1938), foi a da sede do município, criada pelas autoridades distritais, cujo docente (Matias Walker) havia sido demitido pelo pároco por negligência no trato das questões sociais e religiosas (aos alunos da escola pública era proibida a Comunhão Solene que se constituía em uma cerimônia de conclusão da Escola Primária, acompanhada da ministração do sacramento da comunhão). Spohr (2016, p. 59) destaca uma carta do Padre Ernesto Vosskühler, dirigida ao provincial, expressando sua preocupação com o funcionamento de uma escola pública: “A escola pública enfraquece a escola paroquial. Depois de aberta a escola pública foi dado aviso na igreja que os pais católicos devem mandar seus filhos para a escola paroquial”.

No entanto, a desobrigação da comunidade em assumir a totalidade dos custos da manutenção das escolas começa a ganhar força. O Livro *Tombo da Paróquia* registra, em 1932, um abaixo-assinado de moradores da Linha Cotovelo que se recusaram a construir o paiol para o professor. Na mesma direção, há um registro no Livro Tombo da Paróquia de Itapiranga de 1932, que destaca certa apatia dos alemães natos (instalados principalmente na Linha Becker) acerca das muitas contribuições exigidas para manter obras, que já eram públicas no velho continente. O fato é que, ao mesmo tempo em que se constituiu uma “fratura” do modelo existente até então (escola paga, professor supervisionado pela colonizadora e outros), expôs-se a emblemática dualidade de poder: Estado e religião.

Entre as muitas alegações ou pretextos para a nacionalização das escolas, algumas perpassaram todos os espaços, em especial, da região sul do Brasil, locais de predominância da imigração europeia. Trata-se da presença de nazistas nas regiões coloniais, ausência de referenciais da brasiliidade e denúncias acerca da formação de “quistos étnicos”. O regime estado-novista, que buscava construir uma pretensa identidade nacional, enxergava nessas frentes agrícolas um perigo para a unidade e homogeneização nacional. A fim de forçar a chamada identidade nacional, o presidente Getúlio Vargas, editou, em maio de 1938, o Decreto-Lei nº 868, o qual determina o ensino em língua nacional e decreta o fechamento das escolas estrangeiras.

Especificamente em Santa Catarina, o nacionalismo do presidente Vargas foi levado a termo pelo Interventor Estadual Nereu Ramos. O interventor foi responsável pelo Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938, o qual estabeleceu as normas relativas ao ensino primário em escolas particulares. O decreto estabeleceu novas exigências para o registro de escolas; em suma, determinou o fechamento das escolas paroquiais, em vista da total descaracterização delas. O decreto também instituiu: professores com nacionalidade brasileira; ensino na língua vernácula; uso exclusivo da língua nacional na escrituração, uso de tabuletas, placas, cartazes, avisos, conferências, discursos, reuniões, hinos, instruções ou dísticos, na parte interna ou externa do prédio escolar. Conforme o mesmo decreto, nada pode descaracterizar o sentimento de brasiliidade que deve vigorar em todas as escolas catarinenses (SANTA CATARINA, 1938a).

A repressão nacionalizadora, também pretendia controlar pela escola pública a

divulgação do *deutschtum* (entendido como o grupo de pessoas que fala alemão como língua materna e possui características culturais específicas), evitando, dessa forma, a conservação da pureza étnica germânica, nos locais de migração. A criação de um sentimento de brasiliidade também exigia da população catarinense e, em especial, das colônias de descendência europeia, o domínio dos hinos oficiais, a homenagem à Bandeira Nacional e o respeito para com os feriados nacionais.

O fato pode ser deduzido a partir de uma carta encaminhada pelo inspetor escolar de Cruzeiro do Sul (atual Joaçaba), ao Palácio do Governo de Santa Catarina, em junho de 1938, onde pede o fechamento das escolas paroquiais de Itapiranga e outras:

Dante do Decreto-lei 88 que estabelece, entre outras disposições, a de que o ensino nas escolas primárias deve ser feito unicamente no vernáculo, é lamentável que crianças até a idade de 14 anos não saibam sequer uma palavra da língua do país em que nasceram. É a prova evidente e incontestável de que esta escola não cumpre as determinações de nossas leis e é um foco de antinacionalismo, o que em absoluto não podemos admitir. Assim sendo, proponho ao governo do estado que sejam aplicadas as penalidades previstas do referido Decreto-lei 88. (SANTA CATARINA, 1938b, p. 165).

O desespero da comunidade e de seus líderes religiosos, a partir da extinção das escolas paroquiais, pode ser deduzido no teor da carta encaminhada, em fevereiro de 1939, pelo Padre Francisco Riederer, ao Padre Reitor do Colégio Catarinense, em Florianópolis, solicitando a mediação junto ao governo, a fim de impedir o fechamento das escolas paroquiais e a abertura de escolas estaduais:

O governo quererá ocupar os prédios de nossas escolas paroquiais. Não o poderei permitir. É roubo. Cai sob a censura da excomunhão do *Cânon 2346*. Só se o governo entrar primeiro em acordo comigo, só então poderei permitir, com a condição de ser eu quem nomeia diretores e professores. Suponhamos, porém – *quod Deus avertat* – que o governo usurpe os prédios e os transforme em escolas estaduais e nomeie professores. Então eu proíbo a todos e qualquer um a aceitar a nomeação. Em prédios roubados da Igreja católica não vai exercer nenhuma função. As escolas-capela perderão *ipso facto* toda provisão canônica, não podendo fazer nelas nenhum ato de culto, nem batizados, nem casamentos, nem nada. Os sinos que houver deverão ser imediatamente retirados, nem haverá mais toque de sinos nos ditos lugares. Devemos fazer o possível para manter o ideal das escolas paroquiais. (SPOHR, 2016, p. 71).

A mediação das autoridades religiosas (o provincial e a prelazia de Palmas) junto às autoridades estaduais não teve efeito concreto e a Lei da Nacionalização das escolas foi levada a termo. O Estado exigiu professores com nacionalidade brasileira, habilitados, o ensino na Língua Portuguesa, substituição dos livros em alemão e atestado policial dos professores. Muitos dos ex-professores paroquiais se enquadram nas novas exigências e outros largaram definitivamente o magistério. Abre-se o dilema: “como encontrar professores, com qualificação e disposição para permanecer no magistério recebendo

salários módicos?”.

A comunidade, ante a não assistência dos seus filhos em idade escolar, paulatinamente aceitou os novos rumos ditados pela Lei da Nacionalização. O vigário Padre Francisco Riederer abandonou inesperadamente a paróquia e foi substituído pelo histórico Padre Teodoro Treis. As autoridades religiosas concederam licença para que o estado ocupasse as escolas-capela, desde que a comunidade pudesse opinar junto ao inspetor escolar e este fosse religioso, acerca do aceite ou não dos novos professores estaduais, impedindo, assim, a nomeação de professores “inimigos da religião”. A comunidade ainda assegurou a permanência da catequese nas escolas e, conforme relata o livro *Tombo da Paróquia*, de Itapiranga, em 03 de maio de 1939: “A catequese na escola deve ser ensinada em português, mas a explicação pode ser dada em alemão. Vale também para as demais matérias”. A expressão “pastores espirituais”, atribuída aos professores em razão do papel religioso e moral que exerciam, estava assim assegurada, mesmo na condição de docentes da rede pública de ensino.

Nessa direção, em meio à selva do então Projeto Porto Novo, acompanhado de intensas brigas e mágoas de lideranças locais, que quiseram salvar a escola paroquial, estas se deram por vencidas e uma das mais virtuosas e milenares experiências da história da educação, sucumbiu. O fim melancólico desse formato de escola foi anunciado pelo então Bispo de Palmas, Dom Carlos Eduardo de Saboia Bandeira de Mello, aos subalternos de Porto Novo, e registrado no Livro *Tombo da Paróquia*, em 16 de setembro de 1938: “Sino sobre finado três dias cada semana. Reúna povo todas as noites para rezar o terço na intenção das escolas [paroquiais].” Orações, apelos e boicotes à escola pública mostraram-se ineficientes ante a nova realidade. O Pároco Francisco Riederer foi a último a se dobrar e, na sua última carta ao provincial, denota sua rendição: “Nossas Escolas Paroquiais parecem irremediavelmente perdidas. Em toda a parte se abrem escolas públicas” (SPOHR, 2016, p. 69).

A Consolidação das escolas públicas, no entanto, não foi mais referenciada pelo pároco, em meio ao boicote dos prédios comunitários (escolas-igreja); falta de professores públicos; sentimentos de traição de lideranças locais, este abandonou subitamente Porto Novo, em 1939. Extintas oficialmente, vertigens permaneceram por anos nas novas picadas (comunidades) que foram sendo povoadas ou em espaços já constituídos e nos quais o poder público não destinava mestres.

A Educação pública nasceu e criou força, contudo, as funções sociais e religiosas dos professores nunca foram definitivamente apagadas e, ainda, são reclamadas pela comunidade escolar, há exatos 80 anos após a extinção das escolas paroquiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o sul do Brasil, povos isolados geográfica e culturalmente, por meio de

ações coletivas instalaram e mantiveram um modelo comunitário de educação. Os núcleos foram projetados para acolher todas as formas associativas da comunidade (igrejas, clubes, escolas, cemitérios e áreas de lazer). Em meio à selva, onde a sobrevivência somente foi possível mediante a criação de um laço social horizontal, as 100 famílias, que em média compunham uma comunidade, construíram a escola, contratavam e pagavam seu professor e estabeleciações pedagógicas e conteúdos programáticos para seus filhos. O controle das engrenagens administrativas e as bases filosóficas e ideológicas da educação, invariavelmente, eram assumidos pela comunidade escolar.

Independentemente dos critérios adotados na implementação das escolas paroquiais, estas se constituem em uma faceta virtuosa da educação brasileira. Por um longo período, foram determinantes, ao menos para as comunidades etnicamente homogêneas, na alfabetização das crianças desassistidas pelo Estado brasileiro.

A propagação da cultura religiosa e a ação civilizadora foram vicissitudes assumidas pela escola e pelo professor. A atividade moral e religiosa sobressaia aos ensinamentos literários, aritméticos e outros. Consciente ou inconscientemente, o papel espiritual atribuído ao professor, mostrou sua eficácia para além dos progressos da ciência. Em Itapiranga, foi determinante para frear a onda invasora de outras religiões, ao menos por mais de meio século. A atribuição de uma vasta função religiosa e moral ao professor fez parte de um processo de expansão e fortalecimento da fé, servindo, inclusive, no caso de Itapiranga, em um esforço para combater o protestantismo. Há, contudo, de se reconhecer que o projeto católico foi o precursor no lançamento da pedra angular da Educação no município, embora conciliando a cura das almas com o ensinar das letras.

Assim, 80 anos após a extinção das escolas paroquiais, o cenário das escolas públicas clama por tolerância religiosa e racial. É deveras complexo arquivar passivamente a herança intelectual do passado. Eis um desafio para a geração nova de professores e alunos!

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

FRANCA, Pe. Leonel S. J. **A Igreja, a Reforma e a Civilização**. Rio de Janeiro: Agir, 1948. Disponível em: <<http://igrejareformacivilizacao.blogspot.com.br/2010>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

HEERDT, Moacir. **As Escolas Paroquiais em Santa Catarina 1890-1930**. 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/112188>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

JAEGER, Eugênio Ervino. **A Terra que eu sonhei**. Nova Petrópolis: Amstad, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPIRANGA. Livro Tombo da Escola da Linha Beleza (1930 a 1940). Itapiranga: [s. n.], 1940.

PARÓQUIA SÃO PEDRO CANÍSIO. Livro Tombo da Paróquia São Pedro Canísio (1926-1942). Itapiranga: [s. n.], 1942.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DO OESTE. Livro Tombo da Escola São Gabriel da Linha Ervalzinho (1930-1938). São João do Oeste: [s. n.], 1938.

KREUTZ, Lúcio. **O Professor paroquial**: magistério e imigração alemã. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1991.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial**: magistério e imigração alemã. Pelotas: Seiva, 2004.

RAMBO, Arthur Blásio. **O associativismo teuto-brasileiro e os primórdios do cooperativismo no Brasil**. Porto Alegre: Eduni-Sul, 1988.

ROHDE, Maria. **O Espírito Pioneiro**: A herança dos antepassados. Itapiranga: Porto Novo, 2011.

SANTA CATARINA. **Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938**. Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no estado. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938a. (Coleção de decretos, leis de 1938).

SANTA CATARINA. Arquivo público. Correspondências de Diversos para o Palácio do Governo. Livro 1938, p. 165. Palmas, 19 de junho de 1938b.

SPOHR, Inácio. **História das Casas**: Um Resgate dos Jesuítas no Sul do Brasil. Porto Alegre: Ed. Padre Reus, 2016.

STRIEDER, Dulce Maria. Aspectos da formação e atuação docente nas escolas paroquiais teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p. 113-135, dez 2008. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art08_32.pdf. Acesso em 04 de abril de 2018.

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/PPGES), 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 DOS SANTOS 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 ensina 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

- Ações educativas 141
Ambiente virtuais de aprendizagem 12
Aprendizado 7, 8, 29, 53, 56, 113, 119, 129, 130, 132, 146, 157, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 177, 211, 213, 224, 232, 235
Aprendizaje dialógico 76, 77, 79, 80, 83, 86
Aprendizaje significativo 22, 77, 235
Arte 60, 71, 113, 115, 116, 121, 122, 124, 125, 131, 132, 133, 145, 169, 223, 224, 226, 228, 232
Artigo científico 135, 136, 213
Atividades lúdicas 141, 142, 145, 147, 149, 150, 152, 153, 155
Avaliação da aprendizagem 74, 221, 231, 232

B

- Barreiras 13, 14, 37, 45, 97, 99, 101, 102, 103, 105, 108, 254

C

- Ciência 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 26, 69, 89, 90, 99, 100, 115, 116, 122, 124, 125, 131, 132, 133, 140, 141, 179, 180, 181, 190, 202, 212, 226, 229, 233, 234, 252
Cotidiano 14, 19, 42, 50, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 116, 125, 142, 144, 146, 148, 152, 153, 165, 194, 201, 226, 229, 233, 244

D

- Desafios 9, 10, 15, 16, 18, 19, 21, 47, 51, 52, 53, 56, 57, 62, 66, 94, 99, 118, 134, 137, 153, 155, 156, 233
Desaparecimento dos camponeses 23
Descolonização 62, 63, 75
Desenvolvimento psíquico 94, 144, 187, 189, 191, 192, 198, 201
Detecção 187, 189, 190, 191, 197, 201, 203
Didática 15, 16, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 133, 182, 231, 233, 255
Direitos 6, 28, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 143, 146, 198

E

- Editorial 87, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 186
Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61,

62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 88, 89, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 124, 125, 129, 132, 133, 139, 140, 141, 143, 146, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 207, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 251, 252, 254, 255

Educação ambiental 221, 231, 232, 233, 234

Educação inclusiva 101, 102, 103, 107, 108, 110, 111, 112

Educação médica 172

Educação musical 62, 63, 70, 71, 73, 74

Educação rural 23, 35

Educação superior 3, 12, 58

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 34, 35, 43, 46, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 89, 93, 96, 100, 107, 108, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 141, 146, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 182, 183, 184, 185, 186, 197, 198, 203, 211, 212, 213, 215, 220, 221, 223, 224, 226, 229, 231, 233, 234, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255

Ensino à distância 52, 54, 55, 58, 59, 60

Ensino médio 4, 12, 43, 71, 213, 221, 223, 226, 229, 233

Ensino tecnológico 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11

Escola pública 141, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 243, 248, 249, 251

Escolarização 29, 37, 40, 41, 42, 46, 50, 108, 119, 122, 129, 222, 245

Estética da ginga 62, 64, 70, 74

Exu 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 73, 74, 75

F

Fechamento de escolas 23, 24, 28, 31

Formação de professores 1, 2, 6, 8, 10, 11, 29, 35, 59, 121, 122, 124, 125, 133, 157, 169, 183, 185, 186, 191, 223, 224, 225, 233, 244, 254, 255

H

História da medicina 172

Humanização 88, 89, 93, 94, 131

I

- Imunologia 211, 212, 213, 215, 220
Indicadores de risco ao desenvolvimento infantil (IRDI) 187
Institutos federais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11
Interação 16, 20, 54, 58, 68, 90, 92, 93, 94, 96, 109, 124, 129, 132, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 152, 153, 155, 160, 161, 170, 215, 221, 230, 232
Intervenção precoce 187, 190, 191, 197

L

- Linfócitos 211, 213, 214, 215, 219, 220

M

- Matemática 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 150, 154, 168, 254, 255
Material didático 53, 56, 60, 211, 213, 215, 253
Metodologia 52, 56, 57, 58, 67, 70, 88, 89, 95, 121, 127, 130, 139, 151, 169, 185, 186, 187, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 212, 213, 225, 227

P

- Panorama 25, 52, 53, 62, 123
Pedagogia sistemica 88, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 100
Pesquisa científica 120, 135
Prática pedagógica 12, 63, 73, 120, 121, 122, 125, 127, 128, 129, 184, 191, 193, 195, 221, 223, 234
Prevenção 47, 49, 187, 188, 189, 190, 191, 196, 197, 200, 203
Proceso de enseñanza-aprendizaje 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86
Professor de inglês 157, 159, 162, 164, 167, 168, 170

R

- Recurso pedagógico 221, 223, 232
Resposta imune 211, 213, 214, 215, 219, 220

S

- Semiliberdade 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51
Servicio comunitario 235, 238, 239, 240
Síntese crítica 134, 135, 137
Sociedade 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 24, 29, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 49, 50, 94, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 122, 133, 137, 138, 141, 164, 166, 170, 171, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 196, 211, 222, 224, 225, 226, 229, 231,

243, 245, 246, 247, 248, 255

Solo 32, 77, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 133, 227, 233, 238

T

Tecnologia 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 53, 60, 103, 141, 226

Tensão discursiva 157, 159, 161, 166

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

3

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- FACEBOOK www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 Atena
Editora

Ano 2021

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

3

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 👤 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 👤 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Ano 2021