

(Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas **da educação**

Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho
(Organizadores)



4

Atena
Editora
Ano 2021

(Des)Estímulos às

teorias, conceitos e práticas

da educação

Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho
(Organizadores)



4

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes editoriais

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

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.

Open access publication by Atena Editora



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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. 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 da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

(Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação 4

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D452 (Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação 4 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-345-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.450210208>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva Filho, Valdemiro Carlos dos Santos (Organizador). III. 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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado “**(Des)Estímulos às Teorias, Conceitos e Práticas da Educação**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que fazem parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!


Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA DEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DOIS ESTUDOS DE CASO

Ana Maria Falsarella

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4502102081>

CAPÍTULO 2..... 8

ILUSTRAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Amanda Eloise Machado de Souza


Beatriz da Silva Aquino

Eduarda Caroline Machado de Souza

Karen Alves dos Santos Soares

Paola Teles Maeda


Wilson Junior Feliciano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4502102082>

CAPÍTULO 3..... 16

ENCONTROS COM A “AFRO-IDENTIDADE”: “PROFESSORA, EU POSSO TOCAR ESSA MÚSICA PARA VOCÊ!”

Benicio Backes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4502102083>

CAPÍTULO 4..... 28


EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS EUA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Shirley Bernardes Winter

Mariglei Severo Maraschin

Leandro Lampe

Cesar Augusto Robaina Filho


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4502102084>

CAPÍTULO 5..... 36

EFEITO DO PEER INSTRUCTION NO ENSINO DE ESTUDANTES DE MEDICINA

Tatiana de Medeiros Hildebrand Meirelles

Carlos Alexandre Felício Brito


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4502102085>

CAPÍTULO 6..... 53

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS – UM ESTUDO DE CASO

Joice Silva Gois


Janaína Rute da Silva Dourado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4502102086>

CAPÍTULO 7..... 62

MUDANÇA ORGANIZACIONAL PLANEJADA OU NÃO PLANEJADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL


Alberto Oliveira Viana
Emi Silva de Oliveira
Raimundo Gomes da Silva Junior
Ricardo Pereira Velho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4502102087>

CAPÍTULO 8..... 75

O CERIMONIAL E PROTOCOLO DAS SOLENIDADES DE COLAÇÃO DE GRAU DOS CURSOS SUPERIORES DO IFRO, SOB A PERSPECTIVA DO GUIA DE EVENTOS, CERIMONIAL E PROTOCOLO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA


Alberto Oliveira Viana
Emi Silva de Oliveira
Raimundo Gomes da Silva Junior
Ricardo Pereira Velho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4502102088>

CAPÍTULO 9..... 86

DESIGN DE MÍDIAS EDUCATIVAS E USO DO ESTATUTO DA JUVENTUDE: DE JOVENS PARA JOVENS


Gabriel Guedes Barbosa Silva
Daniel Leite Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4502102089>

CAPÍTULO 10..... 92

A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES/AS ENGENHEIROS/AS


Erick Fonseca Boaventura
Adriana Maria Tonini
João Batista Rafael Antunes
Felipe Rodrigues Madeira
Thiago Eduardo Freitas Bicalho







 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020810>

CAPÍTULO 11..... 102

A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM


Letícia Gomes Vilar de Albuquerque
Andressa Oliveira Bezerra
Maria Josenilde Albuquerque Silva
Rosália Mendonça Dutra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020811>

CAPÍTULO 12.....	110
O INTERVENCIÓNISMO DA MODERNIZAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Carmem Lucia Albrecht da Silveira	
Renata Cecília Estormovski	
Sandra Maria Zardo Morescho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020812	
CAPÍTULO 13.....	118
LEIO; LOGO, ESCREVO	
Francimeire Sales de Souza	
Adriana Alves do Amaral	
Carla Thais Rodrigues de Castro	
Elida Maria Rodrigues Bonifácio	
Gardenia da Silva Frazão	
Tarsis Araújo Magalhães Ramos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020813	
CAPÍTULO 14.....	127
O PROJETO DIRETOR DE TURMA COMO MEDIAÇÃO PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL	
Luziana Silva de Amorim	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020814	
CAPÍTULO 15.....	132
A EDUCAÇÃO POLICIAL MILITAR, NO BRASIL, APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO POLÍTICA DE 1980: ALGUMAS REFLEXÕES	
Eduardo Nunes Jacondino	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020815	
CAPÍTULO 16.....	137
PRÁTICAS ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS NÃO CONVENCIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BADMINTON E CIRCO	
Weverton Fernandes Consul	
Amanda Eloise Machado de Souza	
Gabriel Fernando Melo	
Paola Teles Maeda	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020816	
CAPÍTULO 17.....	144
CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR	
Juliana Maria da Silva Melo	
Lucilene Angélica da Silva Ferreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020817	
CAPÍTULO 18.....	152
A UTILIZAÇÃO DO JARDIM SENSORIAL COMO RECURSO DE ENSINO E	

APRENDIZAGEM


Mércia Inara Rodrigues de Farias
Ana Cristina Silva Daxenberger
Rejane Maria Nunes Mendonça
Andreia de Sousa Guimarães

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020818>

CAPÍTULO 19..... 164

GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO: ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL


Adriana Balestero Monteiro Nogueira
Lilian Rosária Gonçalves de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020819>

CAPÍTULO 20..... 177

UMA CRÍTICA SOCIAL ATRAVÉS DA OBRA INFANTIL “CAZUZA”


Solange Santana Guimarães Morais
Erika Maria Albuquerque Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020820>

CAPÍTULO 21..... 186

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – UMA REFLEXÃO BIBLIOGRÁFICA


Karla Aparecida Zucoloto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020821>

CAPÍTULO 22..... 196

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO FELIX EM CANTAGALO - MINAS GERAIS


Jucilane Costa Pimenta
Eulina Coutinho Silva Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020822>

CAPÍTULO 23..... 212

NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Lucas Silva Pires
Marc Santos Peyrerol



 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020823>

CAPÍTULO 24..... 223

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: COLABORAÇÃO DE UM CURSO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERCEPÇÃO DOS CURSISTAS

Rayannie Mendes de Oliveira
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020824>

CAPÍTULO 25	228
DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E GILBERTO FREYRE: A CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO REGIONAL	
Marina Loureiro Medeiros	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020825	
CAPÍTULO 26	241
A IMPORTÂNCIA DO TCC COMO METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO	
Giovana Brito Bertolini Firmino	
Marisa Aparecida Brigo Ortiz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.45021020826	
SOBRE OS ORGANIZADORES	249
ÍNDICE REMISSIVO	250

CAPÍTULO 1

A EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA DEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DOIS ESTUDOS DE CASO

Data de aceite: 27/07/2021

Ana Maria Falsarella

Mestra e Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), docente do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA)

Texto adaptado da comunicação “A democratização do ensino básico: dois estudos de caso”, apresentada no XXVIII Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), realizado em João Pessoa, 2017.

RESUMO: Este trabalho apresenta duas pesquisas de campo, de cunho qualitativo, voltadas ao estudo da efetivação do princípio da democratização na educação escolar, conforme preconizado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 1996). Pretende, outrossim, contribuir para a divulgação e a veiculação de informações relativas à pesquisa aplicada na área da educação. Temos observado que, apesar de a escola ser regida pelo princípio da gestão democrática, é comum a inexistência ou a existência meramente simbólica da participação da comunidade escolar nas decisões tomadas. Observa-se, por vezes, até mesmo um retrocesso ou transição às avessas na participação democrática com a alteração na composição do colegiado escolar. Em muitas instituições de ensino, a gestão é centralizada

na comunidade escolar interna, com exclusão dissimulada dos atores externos. (Vilela, 2016). Em outras situações, a democratização do acesso, que parte do princípio da educação como direito de todos, é implicitamente negada, caso, por exemplo, de adolescentes que cometeram ato infracional, em que desculpas são dadas às famílias para negar esse direito (Bandeira, 2016), demonstrando as dificuldades da inclusão escolar desses adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação democrática. Democratização da gestão escolar. Direito à educação. Inclusão-Exclusão escolar.

ABSTRACT: This work presents two field researches, of qualitative nature, focused on the study of the effectiveness of the principle of democratization in school education, as recommended in the Federal Constitution (BRAZIL, 1988) and the Law of Guidelines and Bases of National Education (BRASIL, LDB, 1996). It also intends to contribute to the dissemination of information related to applied research in the area of education. We have observed that, although the school is governed by the principle of democratic management, it is common for the school community to be absent or merely symbolic in its decisions. Sometimes, there is even a reversal or backward transition in democratic participation with the change in the composition of the school collegiate. In many educational institutions, management is centralized in the internal school community, with a disguised exclusion of external actors. (VILELA, 2016). In other situations, the democratization of access, which starts from the principle of

education as a right for all, is implicitly denied, in the case, for example, of adolescents who committed an infraction, in which excuses are given to families to deny this right (FLAG, 2016), demonstrating the difficulties of school inclusion of these adolescents.

KEYWORDS: Democratic education. Democratization of school management. Right to education. School inclusion-exclusion.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta duas pesquisas de campo, de cunho qualitativo, voltadas ao estudo da efetivação do princípio da democratização na educação escolar, conforme preconizado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 1996). Pretende, outrossim, contribuir para a divulgação e a veiculação de informações relativas à pesquisa aplicada na área da educação. Temos observado que, apesar de a escola ser regida pelo princípio da gestão democrática, é comum a inexistência ou a existência meramente simbólica da participação da comunidade escolar nas decisões tomadas. Observa-se, por vezes, até mesmo um retrocesso ou transição às avessas na participação democrática com a alteração na composição do colegiado escolar. Em muitas instituições de ensino, a gestão é centralizada na comunidade escolar interna, com exclusão dissimulada dos atores externos. (VILELA, 2016). Em outras situações, a democratização do acesso, que parte do princípio da educação como direito de todos, é implicitamente negada, caso, por exemplo, de adolescentes que cometeram ato infracional, em que desculpas são dadas às famílias para negar esse direito (BANDEIRA, 2016), demonstrando as dificuldades da inclusão escolar desses adolescentes.

Ora, um tema que fica em evidência por muito tempo significa que as possibilidades de discussão sobre ele não estão esgotadas. Buscamos demonstrar neste texto que a democratização da escola, por meio da garantia de acesso e permanência, e a democratização na escola, por meio do estabelecimento de relações interpessoais abertas e participativas, é um desses temas que não saem do debate na educação. Assim sendo, estudos sobre ele continuam importantes fontes de reflexão sobre as práticas escolares¹.

Não é de hoje que se proclama a relevância do desenvolvimento de mentalidades democráticas a partir da escola básica. Na legislação brasileira e na literatura pedagógica, a implantação da gestão participativa em escolas públicas tem destaque. A educação escolar gratuita como direito de todos os cidadãos, é garantida na Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, ECA, Lei nº 8.069/1990), Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, LDB, Lei nº 9.394/1996) e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, SINASE, Lei nº 12.594/2012). O modo como a gestão escolar é exercida possibilita ou não a concretização dessa garantia.

Tomando por base duas dissertações de mestrado desenvolvidas no âmbito do

¹ Este trabalho se dá em continuidade à comunicação "O princípio da democratização em escolas públicas de ensino básico", I Seminário Nacional dos Mestrados Profissionais da Área de Ensino (SENAMEPRAE), Goiânia, 2015.

Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara-SP (Uniará), buscamos demonstrar que a gestão democrática da escola pública tornou-se mais um *slogan* do que realidade, presente no discurso dos educadores, mas distante das práticas cotidianas. É preciso desmistificar a ideia de que o princípio da democratização se reduz à constituição de conselhos ou colegiados que limitam a autoridade do diretor e forjam gestões mais participativas. Para aclarar nossa posição, trazemos a seguinte definição de *slogan*:

Um *slogan* é uma frase curta, de efeito e de fácil memorização, que se caracteriza, acima de tudo, pela brevidade, impacto e comunicação imediata; destina-se a fixar na mente das pessoas a associação entre uma marca e um argumento persuasivo capaz de fazer as pessoas se lembrarem de uma empresa, produto ou serviço.

(<http://www.revistamktnews.com/2011/01/slogan-assinatura-da-marca.html>)

Nas palavras de Contreras (2002), *slogans*...

[...] se desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente [...] são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam assim como palavras com aura, que evocam ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém é provável que parte do êxito dos *slogans* [...] resida em que na verdade escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo. (CONTRERAS, 2002, p.23)

OBJETIVOS

Temos como objetivo geral acrescer a discussão sobre práticas democráticas na escola básica. Dele decorrem os seguintes objetivos específicos: a) investigar a efetivação (ou não) de práticas democráticas na gestão escolar; b) verificar como a escola interpreta e põe em prática o princípio da democratização.

MARCOS TEÓRICOS E LEGAIS

Muita gente acredita que democracia é apenas um tipo de governo que garante aos cidadãos o direito de elegerem seus representantes. Na escola, a democracia ganharia concretude por meio da eleição dos membros do conselho. No entanto, ela não se limita a isso, pois implica na criação de relações interpessoais que proporcionem experiências democráticas a toda a comunidade escolar.

Sobre educação democrática

A democratização da educação é assunto que se encontra em pauta há muito tempo. Em 1916, John Dewey já levantava a bandeira da escola democrática com o clássico *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, editado

no Brasil pela Cia Editora Nacional (1959), sob o título de “Democracia e educação: capítulos essenciais” (neste texto utilizamos a publicação da Editora Ática, 2007). Dewey destacava a existência de uma verdadeira devoção pela democracia na educação, o que comportava duas explicações. A primeira, mais superficial e óbvia: uma sociedade que repudia o autoritarismo e busca um governo baseado no voto popular, só pode ter êxito caso os eleitores possuam os conhecimentos mínimos para exercer esse direito, só possível por meio da escolarização. A segunda, mais profunda: a democracia é mais do que uma forma de governo; é uma forma de vida associativa e de experiência conjunta. Dentro de determinado espaço físico, social e temporal, muitos indivíduos participam de interesses comuns; cada qual tem que remeter suas ações às dos outros e, inversamente, tem que considerar as ações dos outros para direcionar suas próprias ações. A razão de ser da educação escolar, deliberada e sistemática, é formar mentes e atitudes por meio da vivência de valores democráticos, que possibilitam a convivência entre pessoas na sociedade. Os fundamentos da vida democrática demandam que se compreenda que a democracia não se resume à idealização de um conjunto de valores, mas que estes devem ser vivenciados, pois são eles que regulam a vida dos cidadãos.

Sobre gestão democrática

A gestão democrática no ensino público é tema conhecido e bastante explorado. Paro (1997) é um dos autores que defende a “viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.” (PARO, 1997, p. 9). A gestão democrática da escola pública seria um valor a ser alcançado, tarefa que se inicia com a tomada de consciência das condições concretas de vida e suas contradições. Spósito (1990), porém, lembra que, no Brasil, a abertura da escola para as famílias é defendida desde os anos 20 (do século 20). Mas tratava-se de um envolvimento tutelado, voltado à adaptação social e à subordinação política e cultural das camadas sociais inferiores. Esse tipo de visão se arrastaria até nossos dias, uma vez que a gestão participativa é concebida como “dádiva” e não como “direito”.

Sobre a concepção de exclusão social e repercussões na escola

De acordo com Sawaia (2002), a exclusão social é um tema amplo, complexo, contraditório e multifacetado. Envolve aspectos éticos que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivos, subjetivos e objetivos, racionais e emocionais. Portanto, é mais esclarecedor pensarmos em termos de uma dialética de exclusão e inclusão, ampliando os horizontes de compreensão do problema, do que insistirmos em análises lineares, simplistas e dicotômicas. A exclusão só existe em relação à inclusão, é parte constitutiva dela. É, na verdade, uma forma de inserção social perversa, uma vez que, de algum modo, todos fazem parte da sociedade, nem sempre de modo digno. Não é um estado, mas um processo que envolve o homem por inteiro em suas relações com os outros; é produto

do funcionamento do sistema, que se alimenta da acumulação do capital e provoca a vivência da privação, do abandono e da violência por parte de um conjunto significativo da população. Na sociedade moderna, o vínculo dominante de inserção é o da integração pelo trabalho, cuja instabilidade produz contingentes populacionais desnecessários à produção. A não percepção desse fato leva à naturalização e à estigmatização da pobreza. Explicações simplistas não associam os efeitos perversos da vulnerabilidade social à alta taxa estrutural de concentração de renda. A escola, como constituinte da sociedade, faz parte desse cenário.

SOBRE AS DUAS PESQUISAS APRESENTADAS NESTE TEXTO

Ambas as dissertações resultaram de pesquisas de campo. A atenção das pesquisadoras voltou-se para o interior da escola. Daí a opção pelo caráter qualitativo, tendo por instrumentos questionários, entrevistas e observações realizadas em escolas públicas de ensino básico, vinculadas a diferentes sistemas de ensino. Abordam aspectos distintos da democratização.

A primeira pesquisa, intitulada “Participação democrática na gestão de uma instituição federal de ensino médio tecnológico” (VILELA, 2016) foi desenvolvida em uma escola federal de ensino médio profissionalizante, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), campus IV, Araxá. Buscou entender a ocorrência de um período de transição “às avessas”, em que a composição do colegiado escolar foi alterada: de uma gestão mais democrática, com participação de pais e representantes da sociedade civil, a escola passou, desde 2008, a uma gestão centralizada na comunidade escolar interna. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com conselheiros e ex-conselheiros e aplicado questionário a alunos, professores e pais. Como resultado, evidenciou-se que o campus segue normas e regulamentos próprios, ditados pelo órgão gestor superior dos CEFETs. No entendimento dos gestores, embora ofereça ensino médio, ao CEFET não se aplica a legislação direcionada à totalidade das instituições de ensino básico, pois seus cursos são profissionalizantes. Na opinião dos conselheiros e ex-conselheiros, a participação da comunidade externa é eficiente “se” os assuntos tratados sejam pertinentes. Para a equipe interna, discussões a respeito da organização acadêmica não teriam essa pertinência. De qualquer modo, como a instituição é totalmente dependente das resoluções da coordenação geral dos CEFETs, qualquer alteração que se julgue necessária é submetida ao conselho superior da instituição, o que significa que o campus tem pouca autonomia, seja com participação externa ou não.

A segunda pesquisa, de título “Adolescente em liberdade assistida: análise quanto às dificuldades de (re)inserção na rede regular de ensino público em um município do interior paulista” (BANDEIRA, 2016), foi realizada em três escolas estaduais de Ensino Fundamental/Ciclo II e Médio, de Ibitinga-SP. Estudou a dificuldade de inclusão escolar

de adolescentes que cometeram ato infracional e se encontram em Liberdade Assistida (LA). Conforme queixas de pais ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), os diretores fazem objeções implícitas para a matrícula. Entrevistas semiestruturadas foram feitas com os diretores. Os depoimentos possibilitaram inferir crenças e valores que regem seu trabalho, em especial, a pré-concepção negativa do perfil do adolescente em LA e atitudes que desencorajam o acesso à escola (alegação de falta de vaga é a mais comum). Quando aceito, a adaptação e a permanência também são dificultadas por regras pouco maleáveis da instituição. Além disso, as escolas pouco apoio e orientação recebem dos órgãos superiores e inexistem ações integradas com a rede sócio-assistencial de proteção aos direitos das crianças e adolescentes. Sendo assim, o quadro de exclusão escolar é agravado, repercutindo na exclusão social. A um discurso pró-inclusão são associadas ações seletivas que naturalizam a exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas apresentadas permitem concluir que, apesar de a escola estar sob a égide da democracia: a participação de “toda” a comunidade escolar é inexistente ou simplesmente simbólica; há empecilhos para o acesso e a permanência apresentam, mostrando que a escola ainda não é para “todos”; os diretores centralizam o poder decisório; a aplicação da legislação segue atalhos que possibilitam sua não-aplicação. Sem dúvida, a exclusão social se reproduz na escola de diferentes maneiras, seja pelo impedimento claro ou velado da participação de membros da comunidade escolar nas decisões que afetam a escola, seja pela rejeição de alunos vistos como possíveis causadores de problemas.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, V.N. Adolescente em Liberdade Assistida: análise quanto às dificuldades de (re) inserção na rede regular de ensino público em um município do interior paulista. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Universidade de Araraquara (UNIARA), 2016. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/>. Acesso em 04 maio.2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 maio.2021.

BRASIL, Lei nº 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 04 maio.2021.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 04 maio.2021.

BRASIL, Lei Lei nº 12.594/2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, SINASE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em 04 maio.2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

FALSARELLA, A.M. A democratização do ensino básico: dois estudos de caso. Anais [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção. OLIVEIRA, J.F. (Org.). João Pessoa, 26 a 28 de abril de 2017, p. 108-113. Disponível em: [FALSARELLA, A.M.; BANDEIRA, V.N.; VILELA, H.Z.; CAMMAROSANO, A. O princípio da democratização em escolas públicas de ensino básico. Caderno de Resumos. I Seminário Nacional de Mestrados Profissionais da Área de Ensino. Goiânia: UFG, 2015, p.11-12. Disponível em: \[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Caderno_de_Resumos_e_Programação_ATUALIZADO_15_06.pdf\]\(https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Caderno_de_Resumos_e_Programação_ATUALIZADO_15_06.pdf\). Acesso em 04 maio.2021.](https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&sxsrf=ALeKk01SXDTxeDA_X4dPzux3ZX_Fmt_SwA:1620143370180&q=Anais+%5Brecurso+eletr. Acesso em 04 maio.2021.</p></div><div data-bbox=)

O QUE é slogan. Disponível em: <http://www.revistamktnews.com/2011/01/slogan-assinatura-da-marca.html>. Acesso 11 jan.2017.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SPOSITO, M.P. Educação, gestão democrática e participação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1990, n. 15, p.52-56.

VILELA, H.Z. Participação democrática na gestão de uma instituição federal de ensino médio tecnológico. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Universidade de Araraquara (UNIARA), 2016. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/>. Acesso em 04 maio.2021.

CAPÍTULO 2

ILUSTRAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 05/05/2021

Amanda Eloise Machado de Souza

Técnica em Agropecuária e acadêmica de Engenharia Agrônômica do Instituto Federal de Rondônia - Campus Colorado do Oeste Cotriguaçu – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/6962435739917207>

Beatriz da Silva Aquino

Discente Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Rondônia - Campus Colorado do Oeste Campos de Júlio – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/1446168235352181>

Eduarda Caroline Machado de Souza

Técnica em Agropecuária pelo Instituto Federal de Rondônia - Campus Colorado do Oeste Cotriguaçu – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/5731987972272780>

Karen Alves dos Santos Soares

Técnica em Agropecuária e acadêmica de Engenharia Agrônômica do Instituto Federal de Rondônia - Campus Colorado do Oeste Cáceres – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/8280080149350150>

Paola Teles Maeda

Orientadora, Artes Visuais e Educação Física, Prof. E.B.T.T. IFRO/COL - Campus Colorado do Oeste Londrina PR
<http://lattes.cnpq.br/1043640870749610>

Wilson Junior Feliciano

Discente Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Rondônia - Campus Colorado do Oeste Seringueiras – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/4287201464806619>

RESUMO: O presente trabalho visa esclarecer como vem sendo trabalhada a oficina ilustração de conhecimentos do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste no momento de pandemia enfrentando uma nova realidade, em sùmula a adaptação do uso de aulas de desenho para o ambiente virtual, atendendo diversos públicos, sendo de grande valia para o desenvolvimento social dos envolvidos, em um momento tão complicado e delicado como o distanciamento social. A metodologia da adoção de aulas on-line estimulou as pessoas a exercitarem sua criatividade e expressarem suas emoções por meio da arte, recebendo consultoria dos monitores e professores do curso assim adquirindo ou aprimorando habilidades motoras. Como resultado principal está o relato do impacto que as aulas de ilustração vêm apresentando na vida de cada indivíduo, incluindo um leque de ensinamentos e benefícios muito além do desenho, mas também de vivência e experiência. Tudo inserido num contexto com dificuldades, mudanças e adaptações necessárias para se estabelecer comunicação e alcançar bons resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Artes. adaptação. desenho. educação profissional e tecnológica.

KNOWLEDGE ILLUSTRATION IN PANDEMIC MOMENT

ABSTRACT: The present work will clarify how the knowledge illustration workshop of the Federal Institute of Rondônia - Campus Colorado do Oeste is being worked on at the time of a pandemic facing a new reality, in summary the adaptation of the use of drawing classes for the virtual environment, attending to several public, being of great value for the social development of those involved, at a time as complicated and delicate as social distance. The methodology of adopting online classes encouraged people to exercise their creativity and express their emotions through art, receiving advice from the monitors and teachers of the course getting or improving motor skills. The main result is the account of the impact that illustration classes have been having on the life of everyone, including a lot of new teachings and benefits beyond drawing, but also of experience and background. All inserted in a context with difficulties, changes, and adaptations necessary to establish communication and achieve good results.

KEYWORDS: Art. adaptation. drawing. professional education. technology.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência pretende descrever vivências em atividades remotas pelo grupo de monitores do projeto de ensino Ilustração de Conhecimento – Atividades Remotas. O objetivo geral deste trabalho foi descrever o desenvolvimento da Arte na educação profissional e tecnológica através do projeto Ilustração de Conhecimentos em tempos de pandemia. Os objetivos específicos foram: descrever o projeto de ensino em tempos de pandemia; descrever os meios para se alcançar o público-alvo em tempos de pandemia; descrever as novas experiências em atividades remotas em projeto de ensino antes que antes era desenvolvido presencialmente pelos monitores.

Na busca pela permanência das atividades de ensino, extensão e pesquisa em Artes “em tempos de pandemia” no Campus Colorado do Oeste do Instituto Federal de Rondônia, pensou-se no Projeto de Ensino e Extensão Oficina de Ilustração de Conhecimentos versão 1 ano 2020 – ILUCO/01 - Atividades Remotas. As atividades presenciais de ilustração e desenho no Campus já aconteciam presencialmente desde 2019 com uma turma de vinte alunos acadêmicos do IFRO. O projeto de ilustração conta com cinco monitores e iniciou suas atividades presenciais de 2020 em fevereiro, sendo paralisado em 18 de março de 2020 devido a Pandemia do Coronavírus (Covid-19).

Diante deste cenário brasileiro e mundial, em atendimento às orientações dos órgãos de saúde para ficarmos em casa, remodelamos o formato presencial para os meios de desenvolvimento em atividades não presenciais (ANP's), as Atividades Remotas, conforme Instrução Normativa N° 5, de 16 de setembro de 2020 que regulamentou da seguinte maneira:

OS PRÓ-REITORES DE ENSINO, DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO e DE EXTENSÃO, no uso de suas atribuições previstas no Estatuto e no Regimento Geral do IFRO: [...] Art. 1º Fica regulamentado e

aprovado o desenvolvimento das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão em meio não presencial no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), em função da situação de excepcionalidade causada pela pandemia da covid-19.(IFRO, 2020)

Este projeto tem vigência de setembro a dezembro de 2020. Ele se desenvolve em meio digital por aplicativos de interação on-line e síncrona com aula/live uma vez por semana, sendo possível o agendamento de aulas extras conforme a necessidade e adaptação do conteúdo.

ILUSTRAÇÃO DE CONHECIMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dentro de um cenário muito inesperado na sociedade atual mundial, se encontram diversos desafios para se atravessar na vida cotidiana amplamente afetada pelos impedimentos causados pelo distanciamento social. Quando se trata dos ambientes modificados pela recessão e isolamento, tem-se como âmbitos desde a saúde fisiológica humana até a sua saúde mental, que sofre de diversos questionamentos a respeito do momento atravessado.

O fato recorrente é que maioria dos profissionais não foi treinada nem preparada para situações como a paralisação total das atividades presenciais em pleno século XXI. Ter que lidar com plataformas online para conectar as pessoas profissionalmente e solucionar problemas é algo bem diferente. Até mesmo profissionais da psicologia relatam experiências vividas durante o trabalho on-line e suas concepções sobre ele:

No contexto virtual, deve ser reforçada a ênfase no sigilo, alertando para a não autorização de gravações de áudio ou vídeo. Além de inteirar quais informações serão repassadas e quem terá acesso a elas, o psicólogo deverá ter clareza sobre a segurança do ambiente virtual que utiliza como mediador do processo de avaliação. (MARASCA *et al*, 2020, p.4)

Todavia mesmo com vários impedimentos de se obter uma conexão somente online, existe o contraposto de se poder unir pessoas de diferentes localidades abrangendo e ampliando horizontes nos quais a distância não existe na rede de computadores.

Além de períodos de distanciamento social, a supervisão online permite aproximar profissionais e supervisores de regiões distantes, bem como garantir a manutenção da supervisão em momentos em que o contato presencial não possa ocorrer. Pode-se discutir se haveria um custo menor para a oferta de supervisão online, em virtude deste poder ser oferecida a partir da residência do supervisor, sem exigir um consultório ou outro local de trabalho. (MARASCA *et al*, 2020, p.8)

Visando o atendimento dos alunos mesmo em período de isolamento social durante a pandemia do covid-19, algumas mudanças tiveram que ser implantadas para que sejam respeitadas as medidas restritivas e possibilitar a reimplantação do curso de ilustração científica, agora de maneira remota. Desta forma, as aulas anteriormente ministradas

no laboratório de artes do Instituto Federal de Rondônia - *Campus Colorado do Oeste*; foram transferidas para aulas online, onde os alunos, por meio de uma plataforma de videoconferência, têm aulas síncronas de desenho e ilustração.

O estabelecimento das aulas deu-se de maneira a adaptar materiais cotidianos disponíveis nas casas dos alunos para que as técnicas de desenho e ilustração sejam aprendidas com responsabilidade mesmo com as limitações aparentes. Com o curso de maneira virtual se amplia também a participação de pessoas de diversos municípios e também em diferentes horários pela disponibilização de aulas gravadas. Pensando nas pessoas envolvidas com as técnicas artísticas, permite-se sua expressão frente ao mundo atual e sua complexidade de acontecimentos. Assim, independentemente do grau de habilidade de cada pessoa no desenho ou sua área de atuação, todos podem usar o desenho para aliviar as tensões externas.

As etapas realizadas foram: Aulas semanais de prática desenho e ilustração; Atividades teóricas, estudo, debate, reuniões, eventos; Reunião dos monitores; Produção teórica, financeira (relatório mensal; relatório final e prestação de contas estão previstas para 15/nov a 30/dez/2020. Em torno de 25 pessoas, entre professores, alunos e monitores são atingidas pelo projeto atualmente, sendo de diferentes cursos, como engenharia agrônoma, técnico em agropecuária, arquitetura e pessoas que estão fora da escola cursando como maneira de aperfeiçoarem seus conhecimentos artísticos.

NOVAS EXPERIÊNCIAS EM ATIVIDADES REMOTAS

A pandemia do novo Coronavírus mudou a minha rotina de repente, assim como aconteceu com a maioria das pessoas, por conta do distanciamento social. Encontrei-me em uma situação em que era extremamente necessária a organização e o planejamento para conseguir realizar todas as minhas atividades. Confesso que no início não foi nada fácil. Por estar em casa o tempo todo, o desânimo e o sentimento de procrastinação eram muito presentes em meu cotidiano. Acredito que principalmente por não ter perspectiva do que aconteceria no futuro e em relação a minha vida estudantil, como as aulas remotas e os meus estudos para o ENEM. Quando recebi a notícia que íamos continuar as atividades do projeto e outras atividades extracurriculares fiquei muito feliz, porque é algo que eu realmente gosto de fazer, porém também fiquei muito preocupada, pois estava tendo muita dificuldade em conciliar as minhas atividades normais da escola, e agora teria mais uma responsabilidade. Tinha tudo para ficar pior, porém foi o contrário. Comecei a criar a consciência e a responsabilidade sobretudo que eu me dispunha a fazer. No começo do curso de desenho percebi que as pessoas contavam comigo, com os monitores e com a coordenadora para que ocorresse tudo bem e para termos sucesso [...]. (EDUARDA CAROLINE MACHADO DE SOUZA, 25 set. 2020).

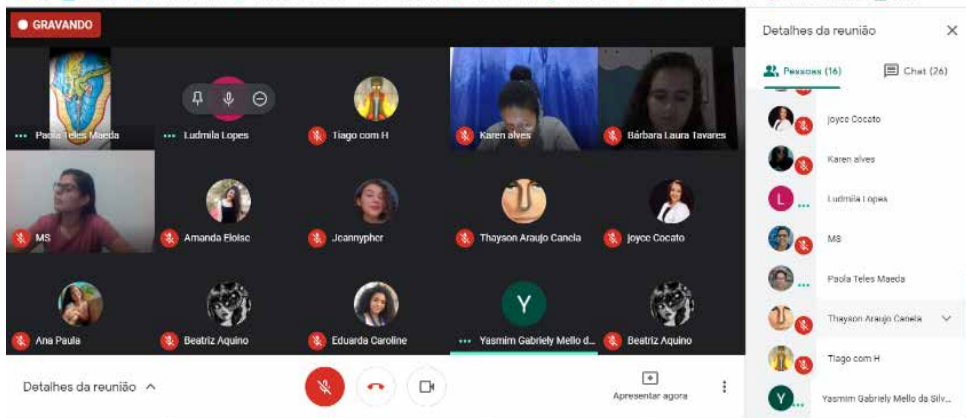


Figura 1: Aula em atividades não presenciais, atividade remota via aplicativo Google Meet (2020).

Fonte: arquivo pessoal.

O desenvolvimento da responsabilidade e comprometimento comigo mesma, foram essenciais para conseguir alcançar tais objetivos. Não somente sendo necessário antecipar compromissos, mas também expandindo a criatividade para enxergar novos horizontes. Tendo sempre em mente que mesmo não conseguindo completar uma tarefa, poderei contar com ajuda de todos, pois sempre se fizeram presente e dispostos a ajudar. Não precisamos ter pressa para alcançar nossa perfeição. Isso foi o que a arte me ensinou, que a perspectiva misturada com uma boa imaginação, consegue tornar qualquer pintura de Edvard Munch uma aventura a ser vivida, que nada se resolve em um segundo, nem mesmo as mais belas e detalhadas esculturas da Grécia foram esculpidas em tão pouco tempo. Tudo que se faz com amor, tem seu preço. Entrar no mundo artístico me fez ser observadora. Observar o mundo ao meu redor e entender como tudo está unido a um único laço, e o melhor disso tudo foi perceber que eu também posso fazer parte dessa união. A ilustração neste momento de tensão, trouxe como nunca um apoio expressivo do que estou sentindo, quando não se é bom nas palavras, um desenho feito com carinho consegue dizer tudo. Toda energia e desmotivação acumulada consegue ser resolvida com uma boa perspectiva da arte. Usar técnicas para acalmar a mente tem sido uma ótima forma de meditação. Graças ao curso, eu consegui aprender novas técnicas e entender como elas podem beneficiar o meu desenvolvimento, praticá-las periodicamente está fazendo com que eu tenha mais confiança do que sou capaz de fazer. (BEATRIZ DA SILVA AQUINO, 27 set. 2020) .

Projeto de Ensino
Oficina de Ilustração de Conhecimentos – ILUCO01
Versão 2 – Atividades Remotas

Período: 03 de setembro até 26 de novembro de 2020.
Aula: Horário: 12h meio dia,
Aula 2: segunda feira às 19h.
Professora Coordenadora: Paola Teles Maeda
Acadêmicos Monitores: Karen A. S. Soares, Amanda E. M. Souza, Bárbara Laura

AULA 01
03/SE/2020

Material: caderno de desenho ou papel branco, lápis, borracha.
Exercícios – Coordenação motora.
Praticar sempre. Em diferentes tamanhos e inventar modelos.
Fonte: internet.
Material para próxima aula: caderno de desenho ou papel branco, lápis grafite, lápis variados e de cor ou canetas.

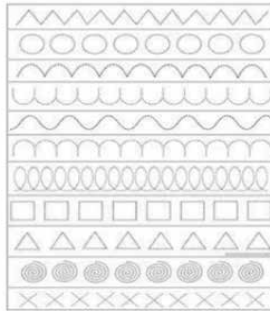


Figura 2: Aula 1 da apostila do curso (2020).

Fonte: arquivo pessoal.

Diante a pandemia do novo Coronavírus todos tiveram que mudar sua rotina por conta do distanciamento social, de início foi algo muito difícil. Me deparei em situação que eu precisaria ter que mudar o cotidiano para me adaptar com as aulas remotas e a essa nova realidade. Nunca tive nenhuma experiência parecida com isso, foi algo novo, e não consigo lidar muito bem com mudanças por receio de não conseguir me adaptar, mas eu consegui. Tive que me planejar para conseguir realizar as atividades remotas e ter momentos de lazer, fazendo cronogramas e tabelas de estudo. Quando soube que as aulas do projeto Ilustra iria voltar fiquei muito feliz, mas preocupado de não conseguir conciliar as atividades remotas com as atividades extracurriculares do projeto. Ao invés do projeto se tornar um peso para mim, ele se tornou uma válvula de escape, onde eu pudesse gastar a ansiedade de tudo que está acontecendo, de forma positiva e criativa, que é produção da arte. A produção da arte me trouxe mais confiança e liberdade para poder expressar os meus sentimentos e expressar aquilo que vejo em minha volta. O mundo artístico me proporciona usar a imaginação, e ver a arte de diversos modos. A arte é essencial para a formação intelectual e criativa da nossa mente. No projeto pude aperfeiçoar e aprender novas técnicas de desenho/ilustração. A ilustração veio como um apoio mental, uma maneira de expressar o que eu sinto e com isso organizar a minha mente. (WILSON JUNIOR FELICIANO, 26 set. 2020)

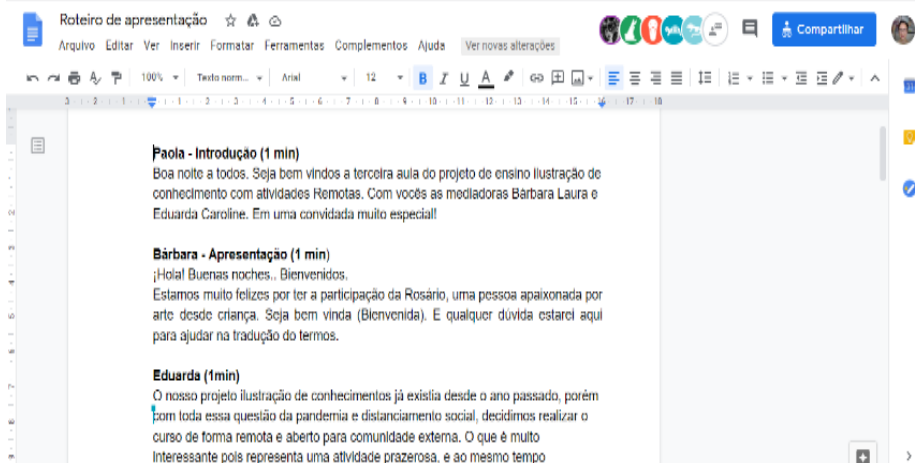


Figura 3: Roteiro/Live com convidada (2020).

Fonte: arquivo pessoal



Figura 4: Live com convidada. Siama Rosário - Lima - Peru (2020).

Fonte: arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi citado no texto, mostra-se fundamental para os discentes; iniciativas como o curso Ilustração de Conhecimentos principalmente em tempos de distanciamento social, pois este ajuda no desenvolvimento destes alunos se tornando uma atividade de lazer e ao mesmo aprendizado, sendo até uma válvula de escape da rotina estressante e complicada que se estabelece em tempos de pandemia.

Num panorama geral, entende-se que não se deve parar com as atividades humanas habituais durante o período de distanciamento social e sim as reformular de diferentes formas para se alcançar o objetivo final que é a chegada e conquista do conhecimento.

Pessoas que estavam acostumadas com o contato pessoal de maneira presencial se encontram com as tecnologias disponíveis para se estabelecer o conhecimento a distância. Desta maneira é possível reclassificar os conhecimentos e explorá-los através da ilustração e desenho como forma de expressão individual e/ou coletiva, como trabalho científico, passatempo e lazer.

REFERÊNCIAS

IFRO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Instrução Normativa N° 5, de 16 de setembro de 2020**. Regulamenta o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do IFRO durante o período de excepcionalidade causado pela Pandemia da COVID-19. Porto Velho: IFRO, 2020.

MARASCA, Aline Riboli *et al.* Avaliação psicológica online: considerações a partir da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) para a prática e o ensino no contexto a distância. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200085, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100509&tling=pt. Acesso em 01 set. 2020.

CAPÍTULO 3

ENCONTROS COM A “AFRO-IDENTIDADE”: “PROFESSORA, EU POSSO TOCAR ESSA MÚSICA PARA VOCÊ!”

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 04/05/2021

Benicio Backes

Professor da Universidade Feevale
Novo Hamburgo/RS

<http://lattes.cnpq.br/9826461520594821>

O texto, parte da pesquisa de Doutorado do PPG Doutorado em Educação - UCDB/MS, com financiamento PROSUC/Capes, é uma versão ampliada do texto apresentado e publicado nos anais do II CIDI – Feevale, 2018.

RESUMO: Estudo sobre estratégias e iniciativas de infiltração da história e cultura afro nas escolas municipais de Novo Hamburgo, demandadas pela Lei Nacional 10639/2003, por professoras militantes da causa negra, num contexto de colonialidade germânica. Centra-se sobre a afirmação identitária negra e de reconhecimento de sua participação ativa na vida social, econômica e cultural da cidade desde seus inícios de formação. Sinaliza para a perspectiva de práticas pedagógicas interculturais críticas como fomento de dispositivos de saber/poder nos espaços escolares e de sala de aula, com ênfase numa compreensão de culturas no plural. Dessa forma, favorece ressignificações e/ou redimensionamentos do vivido como experiência concreta além de promover a desnaturalização de inferiorizações/subalternizações produzidas/reiteradas pela modernidade/colonialidade em

torno de diferenças raciais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10639/2003. Colonialidade. Interculturalidade crítica.

CONFLUENCES OF “AFRO-IDENTITY”: “TEACHER, I CAN PLAY THAT MUSIC FOR YOU!”

ABSTRACT: Study on strategies and initiatives to infiltrate Afro history and culture in the municipal schools of Novo Hamburgo, demanded by National Law 10639/2003, by militant teachers of the black cause, in a context of Germanic coloniality. It focuses on the black identity affirmation and recognition of its active participation in the social, economic and cultural life of the city from its beginnings of formation. It points to the perspective of critical intercultural pedagogical practices such as the promotion of knowledge/power devices in school and classroom spaces, with an emphasis on an understanding of plural cultures. In this way, it favors redeterminations and/or resizing of the lived as a concrete experience, besides promoting the denaturalization of inferiorizations/subalternizations produced/reiterated by the modernity/ coloniality around racial and cultural differences.

KEYWORDS: Law 10639/2003. Coloniality. Critical interculturality.

INTRODUÇÃO

A discussão tem como objetivo mostrar estratégias/iniciativas de infiltração da História e Cultura Afro nas escolas municipais de Novo Hamburgo, como demandadas pela Lei Nacional

10639/2003 (BRASIL, 2003), por professoras militantes da causa negra, num contexto de colonialidade germânica. Centra-se sobre uma destas possibilidades de infiltração: a de afirmação identitária negra e de reconhecimento de sua participação ativa na vida social, econômica e cultural da cidade desde seus inícios de formação.

Para a produção de dados, mediante a aprovação da pesquisa pelo CEP da UCDB/MS, sob o CAEE 60267416.2.0000.5162, em outubro de 2016, foram utilizadas partes de falas de sete militantes da causa negra, um gestor ligado à Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial de Novo Hamburgo/RS (COMPPIR), uma gestora vinculada à Gerência da Inclusão e da Diversidade, um dos setores da SMED, e cinco professoras¹, atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em escolas municipais de Novo Hamburgo, entrevistadas/do no segundo semestre de 2016. E, na perspectiva de compreensão de diferentes forças em relações de articulação (HAL, 2013) e negociação (BHABHA, 2014) quanto à inserção de atividades que contemplem a História e a Cultura Afro-brasileira em sala de aula, recorremos ao campo dos estudos culturais em diálogo com os estudos pós-coloniais e com estudos do grupo modernidade/colonialidade.

Nesses contextos, a discussão aproxima-se da noção de “entre-lugares” (BHABHA, 2014), lugares de enunciação propensos à produção e disseminação de novas diferenças. Diferenças produzidas, transformadas, ressignificadas no encontro de culturas, que se produz como “trabalho fronteiriço” (BHABHA, 2014), levando em conta que a fronteira, mais que sugerir limites, torna-se, também, espaço de possibilidades de encontro. É essa ambiguidade que nem sempre permite distinguir entre o limite e a possibilidade que marca o trabalho fronteiriço, tecido nos encontros de culturas, em que outras diferenças são passíveis de serem produzidas, a partir das relações de poder/saber que entram em negociação ou são estabelecidas em estados de articulação. Aproxima-se, ainda, da interculturalidade como possibilidade de promover uma prática intercultural crítica (WALSH, 2009; 2013; CANDAU, 2012; 2014a), assumindo-se como projeto político de proposição de outros conceitos, outros conhecimentos e outros modelos de sociedade.

MERGULHO NA PRÓPRIA HISTÓRIA: “EU VOU ME DEIXAR PARTICIPAR”

Em uma das falas da professora Flor, referindo-se ao trabalho realizado em conjunto com as demais professoras da Escola Municipal de Arte em que trabalha, a produção de relações da cultura e da estética corporal afro, como diferença e, também, de afirmação identitária, quando do trabalho com música, dança, composição e artes visuais (desenho do corpo), configura-se como encontro de culturas. Assim, embora a África seja uma das referências nos trabalhos dessas professoras com a arte, em uma perspectiva multi/intercultural crítica, não é a busca originária e de uma essência de africanidade que está em jogo, senão a produção da diferença/identidade, engendrada nas fronteiras entendidas,

¹ Os nomes do/das participantes da pesquisa foram trocados por pseudônimos sugeridos por elas/ele e, na ausência de sugestão foram trocados por nomes de flores – opção já feita por três das participantes.

também, em suas possibilidades de encontro.

No caso da escola, quem trabalha com a cultura afro sou eu, mas os outros professores, por exemplo, das artes visuais que também trabalham a questão de traços quando vão fazer desenhos ou quadros, pesquisar artistas, trabalham a relação da arte com a África, com o Brasil, os traços que os negros têm, as diferenças no cabelo, no tom de pele, tudo isso é também trabalhado. Os professores de música que trabalham também com artistas, compositores negros. [...] Fizemos um espetáculo no mês passado, que foi muito bonito: trabalhamos sons e ritmos da nossa afro-identidade, então muitas coisas que foram trazidas pelos negros da África e que, depois, foram sendo misturadas com a cultura do Brasil, chegando até hoje. E a questão do samba, que é uma coisa maravilhosa, patrimônio imaterial do nosso país e que as pessoas, muitas vezes, também não conhecem toda a história de resistência que tem por trás dele. Então, essa importância de toda essa cultura aí que as pessoas têm que conhecer um pouco mais (Prof.^a Flor).

O “espetáculo” a que se referiu a professora Flor e que resulta desse tipo de encontro não tem como ser reduzido à manifestação do exótico, como é próprio do pensamento colonial, que procura desautorizar as diferenças no que elas têm de potencial de luta e de resistência. Antes, é expressão de uma identidade experienciada e tecida como “entrelugar”, como “trabalho fronteiriço” (BHABHA, 2014), uma identidade traduzida como “afro-identidade” (Prof.^a Flor), que se assume como compromisso com sua construção, o que implica o conhecimento da história de luta do povo negro, como experiência de diáspora (HALL, 2013). Enfim, uma afro-identidade construída com base na historicidade da diferença racial, tecida como resistência e luta contra a escravização de pessoas negras e, também, como luta pela afirmação cidadã, que ainda está para ser conquistada em seu sentido mais amplo, o que passa pela ruptura com os discursos e as práticas de transformação da diferença em desigualdade e inferioridade.

Próximo desse mesmo contexto de afro-identidade, em que as pessoas, ao participarem das atividades, veem-se contempladas pelas identificações produzidas ao longo das experiências construídas no próprio desenvolvimento das atividades propostas, tem-se o relato da professora Rosa. Perguntei-lhe se há alguma mudança na medida em que trabalha com algumas questões com as crianças quanto à identidade.

No ano passado, nós tivemos [na escola em que trabalhou em 2015] uma festa [Festa da Consciência Negra] que vai acontecer agora sábado [26/11/2016], lá de novo, e a gente trabalhou muito com os alunos. Foi uma oficina de Abayomi a manhã inteira e muito legal, porque muitos adultos que vinham à festa – pais e jovens do EJA – participaram. Aí tu consegues ver a entrega: “Opa, isso aqui é da minha cultura; eu vou me deixar participar”. Outra professora, que hoje está no Centro Ambiental, trabalhou, com os alunos dela de 7º e 8º anos, as vestimentas afro, e aí nesse enrolar, meus alunos do 5º ano trabalharam uma música afro. E essa música era em Iorubá, numa língua africana e depois ela é traduzida para o português. Então, entendiam o que estava sendo dito e falava muito de deus, e aí eu consegui introduzir isso porque ela falava de deus. E quando chegou nesse dia do sábado letivo, tinha um menino que é tamboreiro de uma terreira e ele falou para mim: “Professora, eu posso tocar

essa música para você!” Ou seja, ele se permitiu dizer que ele era tamboreiro naquele momento, porque ele se identificou com aquilo ali (Prof.^a Rosa).

A forma como a professora Rosa descreveu o envolvimento dos participantes – estudantes e adultos nessa Festa da Consciência Negra, em uma escola da Rede, em 2015, ao marcar a identificação de um menino negro com algo de sua cultura como expressão de uma cultura que o constitui, mostra a potência de uma prática intercultural crítica (WALSH, 2009; 2013; CANDAU, 2012; 2014a). Prática em que o acesso ao conhecimento e a experimentação de diferentes práticas/saberes alça-se à condição de empoderamento a ponto de deixar-se participar, isto é, deixar-se envolver pela experiência do vivido.

O deixar-se participar assume-se aqui como um mergulho em uma cultura que até então parecia apenas reconhecida em espaços restritos, marcados, talvez, pela especificidade que parece ser própria de práticas mais circunscritas a determinados contextos, atividades e eventos. Ou, ainda, talvez marcados pela relegação a lugares secundários, inferiorizados pelas culturas em disputa hegemônica. O deixar-se participar, mostra-se, assim, a possibilidade de se afirmar a partir dos traços de uma cultura que o constitui e que, mediante a confrontação dos atravessamentos de relações de poder/saber, instituintes de diferenças, cria/produz as condições de sua visibilidade.

Nessa mesma atividade, uma oficina em que se trabalha com a confecção da boneca Abayomi – uma boneca símbolo da diáspora africana, carregada de memória, história, ancestralidade e resistência –, trabalha-se também com a vestimenta afro e a música afro. É interessante notar que a professora Rosa, ao trabalhar a música afro, em Iorubá, escolheu uma música que tem em sua letra a palavra deus, muito presente na cultura religiosa cristã/evangélica da região – uma presença que todos as(os) participantes da pesquisa trazem como dificuldade para se trabalhar temáticas que envolvem a História e a Cultura Afro-Brasileira nas escolas e em sala de aula. É a palavra deus que parece sugerir uma “relação de equivalência” (LACLAU, 2011), transformando-a em adesão à música. “Um lugar vazio” (LACLAU, 2011), sem conteúdo próprio, mas capaz de produzir uma identificação, mesmo que transitória. E ao produzir essa identificação, não sugere apenas a adesão do grupo, mas sobretudo empodera um menino, tamboreiro de um terreiro, a tocá-la no tambor. Ou seja, produz-se um momento ímpar em que culturas e identidades, ressignificadas, podem ser compreendidas em sua dimensão plural e, dessa forma, somarem-se às possibilidades de se articular uma sociedade pluricultural, pluriétnica e plurirracial.

Nessa mesma perspectiva de se pensar algumas equivalências, tem-se a fala da professora Ísis Angela, que aponta para algumas similitudes, embora marcadas pela diferença, que se encontram em diferentes manifestações religiosas:

[...] por desconhecer, por ignorância [...] de achar que tu usares uma guia, tu vais fazer o mal, como em várias vezes, em intervenções [...] com adolescentes, que isso é coisa de macumba. E aí estou no meio de uma aula substituindo e alguém diz: “Para aí com tuas macumbas!” Parei tudo. Querem saber sobre macumba mesmo? Então está aí a professora macumbeira que

vai dizer para vocês. Primeiro, vou dizer que macumba é um instrumento musical parecido com reco-reco, que é um pedaço de tronco de árvore que a gente esfrega com graveto e faz som. Então, macumba não é religião. Alguns se apelidam carinhosamente como macumbeiros como eu, mas macumba não é religião. Então, é a primeira coisa que vocês têm que saber. E outra, que existem várias formas da gente glorificar a deus. Vocês não têm os louvores que escutam? Eu canto ponto. Vocês não têm a oferta que é feita lá na igreja? Eu faço oferenda e o nome é até parecido. É a única diferença, gente. E uso roupas diferentes. Algumas mulheres, geralmente as evangélicas, não usam saias compridas? A minha também é comprida, só é mais rodada. E de vez em quando, em trabalho, dou uns giros, mas nada diferente (Prof.^a Ísis Angela).

A afirmação de macumbeira nasce do encontro com a diferença que se confronta e, também, tem na palavra deus o início de uma relação de equivalência: a diversidade de formas de glorificação de deus (Prof.^a Ísis Angela). A aposta na apresentação de similitudes quanto às diferenças religiosas aponta para um jogo de relações de saber/poder que se dão na tentativa de buscar uma aproximação, que é também distanciamento (GOMES, 2002), e, dessa forma, em uma perspectiva multi/intercultural crítica, procura favorecer o questionamento de representações negativas e estereotipadas, produzidas ao longo da história, entre grupos socioculturais e raciais diferentes e, no caso em análise, por parte da colonialidade germânica branca/cristã. Assim, quanto às similitudes, evoca a glorificação a deus, através de cantos/louvores, ofertas/oferdas e roupas especiais. Já quanto às diferenças, pontua as várias formas de se glorificar a deus, louvores e ofertas para os cristãos e ponto e oferenda na Umbanda (religião da professora Ísis Angela) e o uso de saias compridas pelas mulheres evangélicas e, na Umbanda, saias compridas e mais rodadas.

A forma como a professora Ísis Angela conduziu o questionamento, confrontando práticas similares de culturas diferentes, estiliza práticas que se pensavam até então monoculturais, seja na ordem do religioso, seja na do conhecimento, seja na de ser/estar no mundo. É um questionamento que se lança como um convite ao conhecimento da multiculturalidade, termo, que, devido à sua polissemia, aqui se assume como crítica a qualquer prática que se pretenda monocultural (VEIGA-NETO, 2003), reconhecendo e afirmando diferenças como práticas/discursos forjados nas relações de saber/poder, em interação, nos encontros de cultura que se dão em processos de negociação. Logo, nesses processos de negociação, não estão em jogo possibilidades de superação dessa ou daquela prática, como se houvesse práticas a serem discriminadas, superadas e negadas. Antes, esses processos constituem a possibilidade do (re)conhecimento, da afirmação e da proliferação de diferenças.

Esse é, também, o pensamento que toma conta da professora Lyntia, ao articular a montagem de um teatro com as crianças, contando um pouco da história do povo negro, que perpassa a história daquela comunidade em que se encontravam inseridos. De acordo

com seu relato, quando lhe perguntei sobre suas trajetórias de professora, esse é também o momento em que inicia, na escola, sua caminhada no trabalho com a “cultura Afro e Afro-Brasileira” (Prof.^a Lyntia):

[...] na escola onde eu estava, que era a escola da minha comunidade, eu trabalhei doze anos. Lá, começou essa minha caminhada na questão do trabalho da cultura Afro e Afro-Brasileira. Fiquei três anos trabalhando na biblioteca e teve um ano que comecei a trabalhar muito com dramatização. E um dia, uma colega foi assistir. Estava planejando na biblioteca e ela ficou. A gente era ali da comunidade. A gente cresceu juntas e se deu conta de que aquelas crianças eram os filhos dos nossos colegas que haviam estudado junto conosco na infância. “Bah, vamos contar para eles um pouco dessa história? Como foi que perpassou nossos antepassados? Os povos que contribuíram?” Nossa consciência veio dali, veio num crescente de conhecimento e a gente montou um teatro. Esse teatro a gente apresentou para toda a escola num determinado momento. Ficou muito bom, a gente ficava depois da hora, as crianças se envolveram de uma forma tal, que elas começavam a nos cobrar mais ensaios. Ficou uma coisa muito bacana (Prof.^a Lyntia).

O pensar sobre as crianças da escola mergulha a professora Lyntia em sua própria história. Ao revê-la, é capaz de enxergar a sua história e a história dessas crianças compondo a historicidade de toda uma comunidade, que se tece como luta, resistência, afirmação e que condiciona sua vida, sua inserção na cidade, no mundo do trabalho, da cultura e do lazer, sua representação e representatividade. A percepção que resulta desse tipo de experiência com a própria infância traduz-se em inspiração artística, mobilizadora de produção e socialização de conhecimento. Articular a história da própria comunidade em forma de teatro, envolvendo corpo, movimento, música, palavra, ritmo (re)atualiza experiências, mobiliza o pensamento, potencializa a criação e produz conhecimento de si, que é, também, conhecimento da (sobre a) comunidade e do (sobre o) mundo.

A menção a “os povos que contribuíram” (Prof.^a Lyntia) marca a necessidade de (re) conhecimento de uma história que ainda tem pouco espaço de legitimação na escola. E contar essa história, (re)montando-a em cenas de “dramatização”, envolvendo os alunos a ponto de “cobrarem mais ensaios” (Prof.^a Lyntia), de certa forma, rompe com uma lógica monocultural de reconhecimento de/da história como aquilo que se encontra por escrito e que se procura (im)por, nessa perspectiva, como única forma de produção de conhecimento válido. Nesse sentido, os dois movimentos tensionados pela professora Lyntia – trazer a história dos que contribuíram e (re)vivê-la, experienciá-la e contá-la em forma de teatro – constituem-se em uma prática pedagógica multi/intercultural crítica, inundada pelo local e pela experiência vivida, sem significar fechamento sobre si mesmo. Antes, mostra-se como possibilidade de tensionamento das relações de poder que produzem determinadas representações e posições de sujeito em determinadas comunidades/sociedades/culturas (SILVA, 2000).

O começo da “caminhada na questão do trabalho da cultura Afro e Afro-Brasileira” (Prof.^a Lyntia), despertado pelo olhar sensível em torno da comunidade, a partir do (re)

conhecimento das crianças da escola da comunidade, foi acompanhado pela busca de uma formação que lhe garantisse “subsídios para trabalhar com eles” (Prof.^a Lyntia). São esses subsídios que garantem, à professora Lyntia, uma espécie de preparação do campo diante de situações que se dão em sala de aula e que se referem a um conteúdo que faz parte de um componente curricular, para a introdução de temas pertinentes à História e à Cultura Afro-Brasileira.

Assim, para tratar de questões raciais, tanto quanto à sua constituição como de sua compreensão, a professora aproveitou-se da pergunta dos alunos em torno de uma rivalidade presente no futebol gaúcho, “Professora, que time tu és?”² (Prof.^a Lyntia), para falar aos alunos sobre algumas questões étnico-raciais que marcam a história do futebol da dupla grenal e, também, da história do futebol de Novo Hamburgo. Faz o mesmo quando do estudo da Revolução Farroupilha³, conteúdo curricular do 5º ano:

Eu coloco a história dos lanceiros negros, até porque eu fui conhecer a história dos lanceiros negros em Porto Alegre. [...] Conheci-a na Pastoral do Negro, em Porto Alegre. A gente se reunia todos os domingos, na Usina do Gasômetro. E discutia as nossas questões, o negro nas vilas, o negro nas favelas [...]. A professora [...] ia trazendo essas histórias de negros, fazendo uma formação com esse grupo [...]. A partir daí – o que eu quero te dizer – é que eu trouxe para eles também um pouco dessa história da questão dos lanceiros negros, que a professora [...] nos contou. Tudo isso constitui o trabalho. Assim, eles ficam sabendo um pouquinho mais além do que contam os livros sobre a Revolução. Têm dados que a gente precisa trabalhar da Revolução, porque os fatos têm que ser trabalhados, mas o que está por detrás desses fatos também tem que ser trabalhado: a história dos negros. Como ocorreu isso? Foram traídos, sim, como diz a professora [...]: “Se fosse conhecida a verdadeira história do General Neto, Bento Gonçalves e David Canabarro, jamais seriam nomes de rua” (Prof.^a Lyntia).

Saber “um pouquinho mais além do que contam os livros” (Prof.^a Lyntia) traz à tona o que vem com a história dos Infantes e Lanceiros Negros. História recontada por Silva (2014), a partir de vasta análise documental. Seu massacre em Porongos, em 14 de novembro de 1844 (SILVA, 2014), mostra a face racista de uma cultura e a face preconceituosa e violenta de uma sociedade que procura transformar seus horrores e mentiras para com os negros escravizados e libertos, em sagas como a Revolução Farroupilha. Essa revolução é

2 A pergunta, sem a necessidade de mencionar os clubes, remete à polarização entre Grêmio e Inter, como se todos os gaúchos, necessariamente, torcessem por um ou outro.

3 A Revolução Farroupilha, comemorada no dia 20 de setembro, data do seu início em 1835, foi transformada em mito originário do Estado do Rio Grande do Sul. O imaginário de um povo desbravador, leal, politizado e guerreiro provém do enaltecimento de personagens dessa história, que ganha um reforço a partir do movimento tradicionalista gaúcho, que tem inícios em meados do século XX. Silva (2014), através de uma pesquisa abrangente, baseada na análise de documentos, procura desconstruir esse mito, mostrando “o lado infame da Revolução Farroupilha” (SILVA, 2014, p. 16). Entre alguns aspectos que têm proximidade com o tema em discussão, traz à tona documentos que descontroem seu pretenso abolicionismo, mostrando que o movimento farroupilha foi, em grande medida, financiado com a venda de negros escravizados no Uruguai. Traz, ainda, uma releitura sobre a “questão de Porongos”, com base em documentos em forma de acordos, correspondências, ofícios, situando-a como traição ao povo negro, visto que nessa “batalha”, em um ataque surpresa, grande parte dos negros que participaram como combatentes (infantes e lanceiros) a favor dos farroupilhas, com a promessa de liberdade, foi massacrada. E os negros que foram feitos prisioneiros foram remetidos à Corte do Rio de Janeiro (SILVA, 2014).

revivida miticamente “como façanha que sirva de modelo a toda terra” (FONTOURA, 1996), nos festejos da Semana da Revolução Farrroupilha, no mês de setembro, com desfiles e acampamentos e piquetes à moda do Movimento de Tradição Gaúcha e pelo canto do Hino Rio-grandense, o hino oficial do Estado do Rio Grande do Sul. Este concentra o mito fundador das representações que o gaúcho construiu em torno de si, como povo “forte, aguerrido e bravo”, e em torno de um outro, como povo “que não tem virtude acaba por ser escravo” (FONTOURA, 1966).

Mito que ganha uma nova força de contestação a partir da história dos Lanceiros Negros, recontada pelo grupo de rap Rafuagi, que, em 2016, lança o Manifesto Porongos, um videoclipe sobre o assassinato dos Lanceiros Negros. Nesse manifesto, com alteração da letra do Hino do Rio Grande do Sul, substituindo os versos “povo que não tem virtude acaba por ser escravo” por “povo que não tem virtude acaba por escravizar” (RAFUAGI, 2016), explicita o que tanto se procura encobrir pela idealização do movimento farrroupilha: a tão sonhada luta por liberdade não passa de uma cruenta luta pela propriedade, com tudo o que ela pode significar para quem dela toma posse. Nesse sentido, o massacre de Porongos, traição imposta aos negros, já havia sido precedida por outras traições, ancoradas no dito direito à propriedade. Silva (2014) traz algumas dessas traições em forma de perguntas. “Traíram não abolindo a escravidão quando proclamaram a República, em 1836, e sentiram-se livres? [...] Traíram quando financiaram parte da luta com a venda e o aluguel de negros no Uruguai?” (SILVA, 2014, p. 17).

As duas perguntas têm relação direta com o desenrolar do movimento farrroupilha, “uma revolução dos proprietários do Rio Grande” (SILVA, 2014, p. 51), que se utilizaram da população negra escravizada em duas frentes: como força de luta e como mercadoria de troca, que, em uma primeira análise, parecem se mostrar antagônicas. Entretanto, analisadas na perspectiva da defesa da propriedade, veem-se como sendo as duas faces de uma mesma moeda: a defesa da acumulação de capital, incluídos aí a terra e os negros escravizados como propriedade, passava ora pela promessa de liberdade a negros escravizados que se aliassem aos farrapos, ora à venda de negros escravizados como forma de financiamento de seus embates. E esse aparente antagonismo em torno dos interesses de propriedade e de indenização, no caso de eventuais perdas, é o que também sustenta a pergunta quanto à traição “final”: “Traíram ao final do conflito, quando, para selar uma paz dita honrosa, mais ou menos rendosa, com direito à indenização, aceitaram entregar os últimos negros ainda incorporados às suas forças?” (SILVA, 2014, p. 17).

Frente a essas perguntas, saber “um pouquinho mais além do que contam os livros” (Prof.^a Lyntia), como já referido, marca a luta do povo negro em recontar a sua história e, ao recontá-la, afirmarem-se como pessoas que, se nem sempre foram reconhecidas em suas possibilidades de participação ativa nos processos de construção social, política, cultural e econômica dos entornos nos quais faziam parte, construíram toda uma luta de resistência e de apostas em torno de diferentes prerrogativas de sua libertação do

regime escravocrata. Não foi diferente na Revolução Farroupilha, em que negros atraídos para seu “exército” vislumbravam nessa entrada a possibilidade de sua liberdade, como prometido pelos farroupilhas. Daí a força da afirmação reiterada pela professora Lyntia: “Foram traídos, sim”. Afirmação que tende a contar a história a partir da experiência vivida por um povo sistematicamente negado em sua cultura e identidade, em seu direito à livre organização, em sua participação ativa na história, mas que sempre manteve a força de luta em busca de sua afirmação identitária, trazendo para o campo de disputa a necessidade de reconhecimento de sua participação na construção da história local, regional e nacional.

Nesses contextos, situa-se, também, a referência da professora Violeta ao Programa Mais Educação. Transformado em estratégia de inserção da cultura afro nas escolas, (re)atualiza a acuidade de uma luta historicamente tecida pelas populações negras, protagonizada pelo Movimento Negro e, agora, assumida por professores e professoras, engajados nas causas dessas populações, utilizando-se de diferentes estratégias e, entre elas, o financiamento de projetos, por parte do Governo Federal, para infiltrar sua história e cultura nos contextos da escola. Ao retomar, com ela, a pergunta sobre como as culturas negras entram na escola, respondeu:

Nós temos, hoje, a totalidade das escolas municipais que têm o Programa Mais Educação, e uma das oficinas mais trabalhadas e que tem uma inserção muito forte é a Capoeira. E, hoje, não tem uma escola que não tenha tido ou tem a passagem em algum momento muito forte com a questão da Capoeira, sejam os alunos vivenciando oficinas, sejam assistindo a presença de mestres da Capoeira na comunidade. Então, isso ganhou outra visibilidade. [...] eu vejo que só o fato da escola em algum momento, mesmo que seja em momentos diferenciados, trazer isso para discussão, alcançar material, oportunizar momentos, oportunizar projetos e ver os alunos jogando capoeira e não ter nenhuma questão de ter ali alunos brancos, não brancos, todos ali envolvidos numa mesma atividade. Quando se vê os alunos com a questão do Hip Hop; quando se vê os alunos com a questão do Funk no sentido que é uma questão cultural e sabendo que é aquilo, de onde vem, qual a origem; quando se vê o aluno participando de uma oficina de máscaras africanas; quando se vê um aluno olhando quais são realmente os países da África; identificando quais são as palavras que são do português e quais são as palavras do nosso dia a dia que são de origem africana; quando a gente vê os nossos alunos visitarem espaços aqui próximos, um bairro próximo aqui, onde foi uma antiga senzala [...] e que muitos não sabiam. “Mas a gente nem sabia que tinha em Novo Hamburgo” – e que é um museu hoje, uma casa cultural aberta. Então, essas coisas vão abrindo (Prof.^a Violeta).

As diferentes atividades, cada qual com uma especificidade, em determinado contexto, produzem outras leituras, outros olhares, outros movimentos, outras discussões, outros encontros, outras artes, outras danças. Enfim, produzem outras relações, acenando para as diferenças como uma expressão identitária em encontro com outras expressões identitárias e, também, como possibilidade de manutenção de sua matriz cultural (CANDAU, 2014b). A força do dizer “essas coisas vão abrindo” (Prof.^a Violeta) carrega a potência de

uma luta que se dá em diferentes direções e se mostra como prática multi/intercultural crítica tecida no encontro da diferença cultural, (re)afirmando-se e (re)potencializando-se como tal ao direito à existência.

Diferentes momentos de sensibilização, de contato, de manuseio, de discussão de questões que envolvem a História e a Cultura Afro-Brasileira, “mesmo que seja em momentos diferenciados” (Prof.^a Violeta), podem propiciar novas possibilidades de empoderamento diante das dificuldades em reconhecer-se negro, em uma sociedade em que a colonialidade, marca muito viva do pensamento colonial, é (re)atualizada por uma colonialidade germânica, que se pretende única em termos de desenvolvimento cultural e econômico, na cidade de Novo Hamburgo. É nesse sentido que ganha ares de manifesto uma fala da gestora Jurema, diante do baixo número de alunos que se declaram negros. A partir de sua fala em relação à necessidade de trazer a cultura-afro nas escolas, provoqueei-a a falar mais sobre isso:

Coloco a importância de se trabalhar a cultura-afro dentro da escola para que os alunos negros possam se reconhecer como negros. Nós fizemos uma pesquisa na rede e aparecem apenas 500 e poucos alunos negros num universo de mais de 23000 alunos. Isso quer dizer que esses negros, dentro da escola, não se declaram negros. Então, chegamos à equipe diretiva e dissemos: “Queremos que nossos alunos negros se reconheçam como negros, que eles apareçam e para que isso aconteça eles têm que ter orgulho da sua cultura, da sua história” (Gestora Jurema).

Para que o “orgulho da sua cultura, da sua história” (Gestora Jurema) possa ser vivido e transformado em empoderamento, pesquisas que mostrem quem é o negro em Novo Hamburgo, a produção de conhecimento sobre sua história, cultura e participação na construção da cidade, em uma perspectiva multi/intercultural crítica, torna-se uma estratégia que permite materializar seus (e)feitos nessa construção. Nas palavras do Gestor Tamboreiro, tendo-lhe perguntado sobre as possibilidades de a Lei 10.639/2003 tensionar a cultura germânica:

[...] a gente foi pesquisar quantos negros tinham na cidade, onde moravam esses negros, quem são os primeiros a chegar, quais foram os fatos relevantes na construção da cidade, enfim, no tempo da cidade, o que os negros contribuíram. E a gente começou a ter diagnóstico mesmo e ter coisas qualitativas da presença negra em Novo Hamburgo (Gestor Tamboreiro).

A materialização da presença negra em Novo Hamburgo, mediante diagnósticos quantitativos e qualitativos, como apontado pelo Gestor Tamboreiro, constitui-se em instrumental político-epistemológico para tensionar o apagamento histórico de suas lutas, resistências e criações, conferindo-lhes maior visibilidade. Uma visibilidade empoderada. Uma visibilidade orientadora e potencializadora de afirmação racial, cultural, religiosa, social, econômica e política. E, ainda, uma visibilidade produtora de outras marcas, capazes de subverter a colonialidade germânica, produzindo outros sujeitos, propensos à construção de sociedades decoloniais e multi/interculturais críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçando-se sobre cada uma das iniciativas/estratégias de infiltração da história e cultura afro nas escolas municipais de Novo Hamburgo, como descritas e analisadas na presente discussão, entende-se que há, por parte das/dos participantes, militantes da causa negra, a opção pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais críticas, apoiadas na afirmação de uma afro-identidade e de busca de reconhecimento da participação ativa da população negra na vida social, econômica e cultural da cidade.

São práticas pedagógicas que, ao mesmo tempo em que tensionam as relações de saber/poder, questionando-as em sua historicidade, procurando desconstruí-las em suas pretensões hegemônicas, fomentam/viabilizam outros dispositivos de saber/poder com ênfase numa compreensão de culturas no plural, favorecendo ressignificações e/ou redimensionamentos do vivido como experiência concreta, além de desnaturalizar inferiorizações/subalternizações produzidas pela modernidade/colonialidade em torno de diferenças raciais e culturais. E, dessa forma, são capazes de despertar o “orgulho da sua cultura, da sua história” (Gestora Jurema) e transformá-lo em empoderamento tensionando o apagamento histórico de suas lutas, resistências e criações, conferindo-lhes nova visibilidade. Uma visibilidade empoderada. Uma visibilidade orientadora e potencializadora de afirmação cidadã, cultural, religiosa, social, econômica e política.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, a. CXL, n. 8, 10 jan. 2003. Seção I, p.1.

CANAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012.

CANAU, Vera Maria. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014a.

CANAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014b. p. 23-41.

FONTOURA, Francisco Pinto da. **Hino Rio-grandense**. Porto Alegre: IHGRGS 1966.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**, Belo Horizonte: UFMG, p. 38-47, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

RAFUAGI. **Manifesto Porongos**. Povo que não tem virtude acaba por escravizar. Vídeo clipe. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YkHY4A14Gg8>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

SILVA, Juremir Machado da. **História regional da infância**: o destino dos negros farrapos e outras iniquidades brasileiras (ou como se produzem os imaginários). 4. ed. Porto Alegre: LP&M, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, ago. 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonilidade: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**. Joaçaba. v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS EUA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 05/05/2021

Shirley Bernardes Winter

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/9549989215822201>

Mariglei Severo Maraschin

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4397982308559255>

Leandro Lampe

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/8813171061463386>

Cesar Augusto Robaina Filho

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2822933373950154>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Educação Profissional nos EUA: referências e experiências”, o qual, busca analisar como são organizadas as políticas de educação profissional nos Estados Unidos. Através de um estudo bibliográfico buscou-se conhecer como vem sendo organizada e desenvolvida a educação profissional nos EUA. Este estudo possibilitou um conhecimento inicial da organização das políticas no contexto estadunidense. Verificou-se que a educação profissional nos EUA certifica para

o trabalho, mas também possibilita prosseguir nos estudos universitários. Nesse sentido, a formação profissional é uma alternativa concreta para o ingresso no mundo do trabalho bastante considerada e incentivada tanto no Brasil quanto nos EUA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional - EUA - Políticas Públicas.

PROFESSIONAL EDUCATION IN THE USA; APPROACHES AND DISTANCING

ABSTRACT: This work aims to accompany the development of the research project “Professional Education in the USA: references and experiences”, which seeks to analyze how professional education policies in the United States are organized. Through a bibliographic study, we sought to know how professional education has been organized and developed in the USA. This study provided an initial understanding of the organization of policies in the American context. It was found that professional education in the USA certifies for work, but also makes it possible to continue with university studies. In this sense, professional training is a concrete alternative for entering the world of work, which is widely considered and encouraged both in Brazil and in the USA.

KEYWORDS: Professional Education - USA - Public Policy.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem se consolidando no cenário

educacional tanto no Brasil quanto nos EUA como possibilidade de formação profissional que oportuniza a inserção no mundo do trabalho. A EPT fora do Brasil, mais precisamente nos Estados Unidos, tem sido objeto de estudo do Grupo Transformação – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional, através do projeto de pesquisa Educação Profissional nos EUA: referências e experiências. Com o projeto busca-se conhecer a realidade da Educação Profissional, sua organização e funcionamento, além de como esta realidade pode se aproximar ou distanciar da realidade brasileira vivenciada e também pesquisada pelo Grupo.

O presente trabalho tem por objetivo analisar como são organizadas as políticas de Educação Profissional nos Estados Unidos com vistas a conhecer suas principais características e identificar a quem elas se destinam. Nove em cada dez alunos que concluíram o ensino secundário nos Estados Unidos cursaram pelo menos um curso na área técnica e vocacional. A educação técnica está presente em quase todas as escolas públicas de ensino secundário nos Estados Unidos. Em 2008, 36 dos 50 Estados americanos incluíram a educação técnica e vocacional como parte das disciplinas obrigatórias para a conclusão do ensino secundário (United States of America, 2012).

A Educação Técnico-Vocacional avança no nível pós-secundário em cursos de um e dois anos, que qualificam para o mundo do trabalho. No quesito qualificação profissional, em 2005, cerca de 40% da população adulta participou de algum tipo de curso fora do sistema educacional e direcionado ao mundo do trabalho. A sociedade civil e os estudiosos da educação profissional, a exemplo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), defendem a posse do conhecimento técnico, tecnológico e científico como forma de flexibilidade social e como possibilidade para se alcançar a educação politécnica e, assim, ultrapassar a condição de alienação, reconhecendo o ensino médio integrado ao técnico profissional, como o caminho possível para tal objetivo, já que contempla as condições favoráveis para a articulação do ensino manual e intelectual.

A Educação Técnico-Vocacional nos estados americanos tem uma prática de longa data e, dada a natureza federativa do país, os sistemas são independentes e, em algumas situações bem diferenciadas. A preocupação com a regulamentação, monitoramento, relevância e financiamento desta modalidade de ensino, e o estabelecimento de um currículo global a todos os estados americanos tem sido uma preocupação constante do Governo central, assim como de 46 dos 50 estados que já assinaram o chamado *Common Core State Standards* para as instituições que oferecem educação técnica e vocacional (*Career and Technical Education- CTEs*) (Gray 2004; Meederand Suddreth 2012).

A metodologia tem caráter qualitativo está associada à pesquisa bibliográfica em que Gil 2002 (p.44) define como sendo uma pesquisa desenvolvida “*com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos*”. Ao mesmo tempo, também utilizamos a pesquisa documental, que se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com

os objetos da pesquisa. (GIL 2002, p.45). A análise documental foi feita ancorada em estudos da legislação, artigos, teses e livros buscando observar as principais tendências e características das políticas vigentes para a educação profissional nos EUA.

2 | DESENVOLVIMENTO

O conceito de Educação Técnico-Vocacional nos Estados Unidos vem sofrendo mudanças, e esse processo ainda está em construção. No princípio apenas definida como Educação Profissional, tinha como principal objetivo preparar os estudantes para empregos que exigissem qualificações específicas e não exigissem um título de bacharelado. Nos últimos anos essa preparação tem caminhado para uma abordagem mais ampla que inclui o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, técnicas, vocacionais e comportamentos críticos. Contudo, vale lembrar que a educação não é mercadoria e negócio. É criação, e, portanto, não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Maraschin (2015, p. 255).

As atuais políticas educacionais americanas ligadas à área técnica e vocacional também instigam os estudantes a continuar seus estudos em instituições pós-secundárias de ensino. A clássica visão da educação profissional parece estar dando lugar a uma visão mais abrangente, que inclui maior destaque na preparação acadêmica e, segundo Levesque (2000), ampliando o leque de escolhas de seus beneficiários, em termos de carreiras.

Os estados americanos têm uma forte tradição de ensino técnico vocacional. A primeira lei americana foi vista no estado de Massachusetts, o chamado “*Old Deluder Satan Act of the Massachusetts Bay Colony*”, em 1647, que estabeleceu requisitos específicos para os professores ensinarem tanto disciplinas de educação básica quanto disciplinas técnicas. No final do século XIX, uma nova modalidade de educação que preparava os sujeitos para o mundo do trabalho já era vista em várias cidades americanas (Lazerson and Grubb 1974). No início do Século XX, quase todos os estudantes eram expostos ao treinamento prático em suas escolas.

A primeira legislação federal foi promulgada em 1917, tinha o objetivo de melhorar a renda dos indivíduos e reduzir o desemprego (Lei Smith-Hughes) (Kaestle and Smith 1982). Em 1984, a Lei da Educação Profissional passou a ser chamada de Lei Carl Perkins de Educação Vocacional (*Carl D. Perkins Vocational Education Act*, Perkins I). Esta lei estabeleceu programas mais voltados para o mercado de trabalho e incluiu a área técnica e não apenas a área vocacional. A lei também fortaleceu o acesso a beneficiários portadores de deficiências, donas de casa, indivíduos encarcerados e populações menos favorecidas.

Em 1990, a Perkins I foi revisada e deu lugar à Perkins II (*Carl D. Perkins Vocational and Applied technology Education Act Amendments of 1990*, Perkins II). A Perkins II deu um passo na frente em termos de coordenação e formato dos programas oferecidos por instituições de ensino secundário e pós-secundário e no enfoque dos recursos federais. Em relação ao formato e coordenação, foi criado o programa *Tech-Prep* que é responsável

por coordenar as atividades da educação técnica e vocacional e determinar uma sequência coerente de cursos.

Em 1998, a Perkins II foi modificada e passou a ser chamada de *Carl Perkins Vocational and Technical Education Act Perkins III*) onde se inicia uma onda mais forte de aproximar a educação técnica e educação a indicadores de desempenho, assim como a inclusão de outras áreas. Em 2006, a promulgação da chamada Perkins IV (*The Carl D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act of 2006*) confirmou a importância da educação técnica e vocacional no país incluindo não apenas o ensino secundário como também os “*colleges*” de nível superior (“*undergraduate*”).

Em 31 de julho de 2018, o presidente Trump sancionou a Lei de Fortalecimento da Carreira e Educação Técnica para o Século 21 a chamada Perkins V. A lei reautoriza e atualiza a Lei de Educação Técnica e Carreira Carl D. Perkins de 2006 para garantir que os programas de carreira e Educação Técnica atendam às demandas do mercado, fortalecendo a economia do século XXI.

Com base no exposto, foi elaborado um quadro síntese da Educação Profissional nos EUA.

Como a Educação Profissional é chamada?	Educação Técnico-Vocacional.
Qual o Órgão Responsável?	Departamento de Educação dos EUA (mas o governo é descentralizado, fazendo com que o controle de muitas funções, como a Educação, sejam tomadas pelos estados e comunidades).
Como ocorre a Organização da Educação Profissional?	Pode ocorrer na mesma instituição ou instituições diferentes em que a formação High Schools. É organizada por disciplinas que conferem o caráter técnico-vocacional.
Quais são os marcos legais que embasam a Educação Profissional?	Vocational Education Act, Perkins I 1984 Vocational Education Act, Perkins II 1990 Vocational Education Act, Perkins III 1998 Vocational Education Act, Perkins IV 2006 Vocational Education Act, Perkins V 2018
Qual o objetivo da Educação Profissional?	A Educação Profissional no nível secundário tem tradicionalmente vários objetivos, incluindo proporcionar aos alunos aptidões gerais de empregabilidade e prepará-los para ingressar em empregos remunerados e não remunerados em ocupações específicas. No entanto, nos últimos anos, os objetivos do ensino profissionalizante se expandiram para incluir a preparação dos alunos não apenas para o ingresso no mercado de trabalho, mas também para a progressão na carreira e o ingresso em outros níveis de educação e treinamento.

Como é o Currículo	O Currículo não é comum a todos os estados, mas existem formas de engajar empregadores, a indústria e trabalhadores para o desenvolvimento dos programas e do currículo, que envolve componentes acadêmicos, técnico-vocacional, entre outros.
Como se constitui a Educação Profissional?	Redes Comunitárias Redes Estaduais Rede Federal Rede Privada
Quais as bases da Educação Profissional?	Organizados em áreas de programas; Desenvolver padrões acadêmicos e técnicos; Treinamento com base em pesquisas científicas; Busca por práticas que melhorem a carreira; busca pela integração eficaz acadêmico e profissional e técnico em conjunto com professores, acadêmicos, pais e comunidades.

Quadro 1 - Educação Profissional nos EUA.

Fonte: Os autores, 2021.

Dentro do sistema educacional a Educação Técnica Vocacional é ofertada em três níveis de ensino: secundário, pós secundários - em *community colleges* que oferecem cursos de dois a quatro anos de duração dependendo da área escolhida – e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No ensino secundário, o ensino técnico e vocacional é, predominantemente, ofertado nas chamadas *comprehensive high schools*. Nestas escolas são oferecidas disciplinas eletivas na área técnico/vocacional e os alunos podem optar por seguirem um curso apenas com disciplinas acadêmicas ou integrar ao seu programa acadêmico com disciplinas na área técnica. A maioria das escolas de ensino secundário no país se encaixa nesta modalidade (National Center for Education Statistics 2008).

Além das *comprehensive high schools*, existem também as escolas técnicas de ensino secundário. Estas escolas técnicas também oferecem disciplinas acadêmicas e são escolas de tempo integral onde o destaque está voltado para cursos profissionalizantes (Silverberg, Warner, Fong, and Goodwin 2003)

A terceira modalidade de educação técnica e vocacional no ensino secundário é ofertada nos chamados centros regionais ou locais de educação vocacional (*regional or area vocational centers*), onde os estudantes frequentam estas escolas apenas para os cursos profissionalizantes em um turno e as disciplinas da educação básica são feitas em escolas tradicionais de ensino secundário, geralmente perto de sua casa. Existem funções que não exigem uma licença formal, apenas o certificado de conclusão o torna apto a trabalhar na área. Por outro lado, em carreiras como auxiliar de enfermagem ou professores de creches, as licenças são obrigatórias em todos os estados.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caráter qualitativo, que partiu de uma pesquisa documental e bibliográfica e buscava conhecer como vem sendo organizada e desenvolvida a Educação Profissional nos Estados Unidos permitiu um conhecimento inicial da organização destas políticas no contexto estadunidense. Como principais resultados destacam-se a descentralização dos governantes que regulamentam a educação, uma vez que nos Estados Unidos tem-se uma maior autonomia já que cada estado pode organizar a educação de acordo com suas demandas.

Apesar dos avanços alcançados nos últimos anos e do crescente apoio do Governo nacional à educação técnica e vocacional, desafios importantes permanecem e precisam ser enfrentados, é notória a importância da educação técnica e vocacional no fortalecimento da economia americana. A reforma do Ensino Técnico Vocacional proposta pelo Governo reflete nas principais preocupações no nível central. Esta proposta de reforma está ancorada por quatro pilares fundamentais.

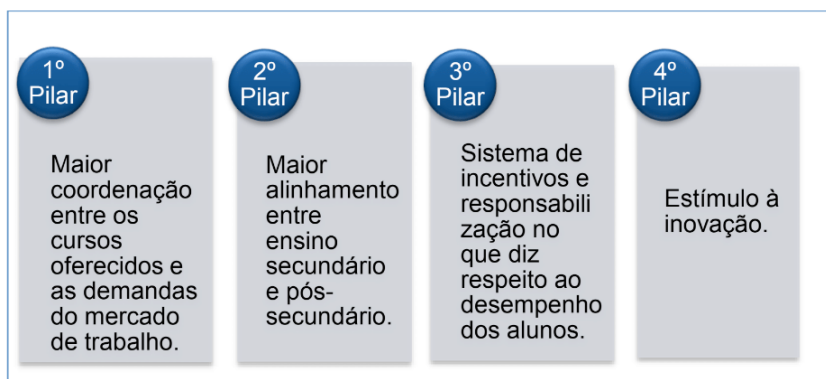


Figura 1 – Pilares fundamentais da reforma do Ensino Técnico e Vocacional.

Fonte: Os autores, 2021.

Certamente existem dilemas que vão além destes apresentados na esfera do governo central. Uma das grandes questões consiste em como encontrar um equilíbrio entre disciplinas da educação básica e disciplinas técnicas, principalmente em um contexto em que governos estaduais e o governo federal, estão colocando maior ênfase no desempenho dos alunos na área acadêmica. A própria existência do ensino técnico e vocacional tem sido frequentemente questionada nos EUA, a principal discussão é a questão do currículo a ser ofertado nas escolas secundárias americanas: um currículo comum a todos alunos ou um currículo diferenciado que ofereça alternativas para aqueles alunos que precisam de uma formação técnica para se inserirem no mundo do trabalho.

Conforme argumenta Gray (2004) os que são contra a educação técnica e vocacional

nas escolas americanas aparentam ainda estar presos ao antigo estereótipo sobre o ensino que servia apenas para preparar jovens de baixa renda, cuja única possibilidade era conseguir empregos de baixa qualificação. Esta realidade pode até ter sido uma verdade no passado, mas atualmente tanto o perfil dos alunos quanto as próprias instituições mudaram bastante. É necessário implementar estratégias mais eficientes, construindo parcerias do setor produtivo com os *community colleges*. As parcerias, em geral, são descentralizadas e dependem do perfil da gestão da instituição. E isto está diretamente relacionado com o papel mais ativo dos governos estaduais nas instituições pós-secundárias de ensino.

Nos Estados Unidos, mais do que no Brasil, os estados atuam de maneira fundamental na educação técnica e vocacional. São eles, em conjunto com os governos locais, os grandes responsáveis pela implantação e desenvolvimento do ensino técnico e profissional. Além disso, não se pode deixar de lado o papel do setor privado na provisão de cursos de qualificação profissional. Uma parceria dos Estados com os agentes locais e o setor produtivo é indispensável para o sucesso deste tipo de programa. Parceria público-privada, ajustamento dos programas com as demandas do mundo do trabalho, difusão de boas práticas, variedade dos cursos, entre outros parecem ser os temas-chaves para o futuro do ensino técnico e vocacional no país.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Érica; SCHWARTZMAN, Simon. **Educação Técnica e Vocacional nos Estados Unidos**. In: OLIVEIRA, Marina Pereira Pires de et al. Rede de Pesquisa Formação e Mercado de Trabalho. Brasília: IPEA. P. 41-77, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.151/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GRAY, Kenneth. "Is High School Career and Technical Education Obsolete?", The PhiDeltaKappan 86:128--134, 2004.

KAESTLE, Carl Fand Marshall S. Smith.. "The federal role in elementary and secondary education, 1940--1980." Harvard Educational Review 54:384-- 408, 1982.

LAZERSON, Marvin; GRUBB, Warner Norton. **American Education and Vocationalism: a documentary history, 1870-1970**. New York: Teachers College Press , 1974.

LEVESQUE, Karen, Doug Lauen, Peter Teitelbaum, Martha Alt, Sally Librera, and Dawn Nelson.. **Vocational Education in the United States: Toward the Year 2000**. Washington, DC: United States Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 2000.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das disputas: Trabalho Pedagógico a serviço da classe trabalhadora?**, Tese, Santa Maria, RS, 2015.

National Center for Education Statistics. **Digest of Education Statistics**, 2008. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2008.

PERALTA, Deise Aparecida; DIAS, Ana Lucia Braz; GONÇALVES Harryson Junio Lessa **Educação Profissional nos EUA: traços históricos, legais e curriculares**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 969-987, jul./set. 2018.

QUEIROZ, Maria Izaura. **O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas**: algumas reflexões. In: Cadernos CERV, n. 03, 1992.

SILVERBERG, M., E. Warner, Michael Fong, and D. Goodwin. **National Assessment of vocational education**. Washington, D.C: Department of Education, Office of the Under Secretary, Policy and Program Studies Service. 2003.

UNITED STATES OF AMERICA. **Investing in America's future: a blue print for transforming career and technical education**. Washington: Office of Vocational and Adult Education, 2012.

EFEITO DO PEER INSTRUCTION NO ENSINO DE ESTUDANTES DE MEDICINA

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 05/05/2021

Tatiana de Medeiros Hildebrand Meirelles

Mestra em Inovação no Ensino Superior em Saúde (USCS)
Farmacêutica, Docente no curso de graduação em Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), SP
<https://orcid.org/0000-0003-4917-9147>

Carlos Alexandre Felício Brito

Gestor do Programa de Mestrado Profissional em Inovação no Ensino Superior em Saúde, Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Brasil
Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação (USCS)
<http://orcid.org/0000-0002-0060-8644>

RESUMO: A Instrução por Pares (IpP) ou também conhecida por *Peer Instruction* (PI) é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que possibilita trabalhar com grandes turmas permitindo que o professor possa quantificar em tempo real o rendimento dos discentes sobre o tópico ministrado e proporcionando debates que evidenciam o engajamento dos estudantes que é percebido no modo colaborativo. O objetivo geral deste estudo foi analisar o desempenho dos alunos de medicina após a utilização da técnica IpP nas aulas de análises clínicas e terapêutica. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, observacional, descritiva e analítica

do tipo de Intervenção Pedagógica. A amostra foi do tipo de conveniência, não probabilística com discentes de graduação (n=60) em Medicina de uma instituição de ensino superior (6° semestre), da região do Grande ABCD, municipal. As análises dos resultados foram feitas por meio de frequências absolutas e relativas, bem como o cálculo do Ganho de Rendimento (GR). Foi verificado o GR aplicando-se o teste inferencial *t-Student*, para amostra pareadas, com nível de significância de $p < 0,05$. Foi verificado a normalidade. Os cálculos foram realizados com auxílio do *software* SPSS (versão 16.0). Com base nos resultados, pode-se concluir que a técnica IpP pode ser uma ferramenta que fortalece o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de análises clínicas e terapêutica. Isto posto, o desenvolvimento de competências e habilidades de interação e comunicação podem ser corroborados na melhoria da qualidade de ensino em nível superior em alunos de medicina.

PALAVRAS-CHAVE: Instrução por Pares, Metodologia ativa, Ensino-aprendizagem, Educação médica.

EFFECT OF PEER INSTRUCTION ON THE TEACHING OF MEDICAL STUDENTS

ABSTRACT: Peer Instruction (PI) is an active teaching-learning methodology that makes it possible to work with large classes allowing the teacher to quantify in real time the students' performance on the topic taught and providing debates that evidence the engagement of students that is perceived in the collaborative way. The general objective of this study was to analyze the performance of medical students

after the use of the IpP technique in clinical and therapeutic analysis classes. This is a quantitative, observational, descriptive and analytical research of the type of Pedagogical Intervention. The sample was of the type of convenience, non-probabilistic with undergraduate students ($n=60$) in Medicine of a higher education institution (6th semester), in the Greater ABCD region, municipal. The analyses of the results were made by means of absolute and relative frequencies, as well as the calculation of income gain (GR). The GR was verified by applying the t-Student inferential test, for paired samples, with significance level of $p<0.05$. Normality has been checked. The calculations were performed with the aid of the SPSS software (version 16.0). Based on the results, it can be concluded that the IpP technique can be a tool that strengthens the teaching-learning process in clinical and therapeutic analysis classes. This said, the development of skills and skills of interaction and communication can be corroborated in improving the quality of higher education in medical students.

KEYWORDS: Peer instruction, Active methodology, Teaching-learning, Medical education.

INTRODUÇÃO

A graduação em medicina tem duração média de seis anos, sendo dividida em três ciclos: básico, clínico e internato. A formação médica ocorre, tradicionalmente, por uma metodologia transmissiva, onde o professor, figura central de todo o processo, transmite seus conhecimentos a um grupo de estudantes (LEITE, 2002).

As aulas têm caráter expositivo ou, eventualmente demonstrativo. As avaliações ocorrem no sentido de quantificar quanto do ensinado foi retido e pode ser reproduzido pelo estudante, seja em situações teóricas, seja em atividades práticas (GARCÊS, 2019). Este modelo de formação tornou-se inconsistente sendo amplamente contestado, resultando em transformações curriculares.

Em 1995, no Brasil, o Ministério da Educação instituiu o atual Conselho Nacional de Educação-CNE com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação, estabelecendo assim em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN (BRASIL, 1996).

No ano de 2001, o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina em virtude das novas demandas nos últimos anos tornando-se explícita a necessidade de mudança na política educacional e na utilização de novos métodos de ensino para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem (PORTAL MEC, 2001).

O resultado desta nova proposta educacional está na Resolução nº 3 de 20 de junho de 2014 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCNs, 2014), que visa o perfil do formando em seu egresso profissional como sendo um médico com formação generalista, humanista crítica e reflexiva (PORTAL MEC, 2014).

O profissional tem que ser capacitado para “[...] atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de

promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde [...]”, nos âmbitos individual e coletivo “[...] na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social” (PORTAL MEC, 2014).

Ao contrário do ensino tradicional, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem têm seu foco na figura do estudante, com objetivo de construir a autonomia intelectual e a busca de informações na literatura que possa dar-lhe suporte para uma tomada de decisão, frente a uma situação problema não totalmente conhecida (MITRE *et al.* 2008).

O valor das informações desloca-se da simples memorização de conteúdos para o desenvolvimento de competência, que se desdobra em desempenhos no sentido da resolutividade de situações diagnosticadas como inadequadas, dentro de um contexto profissional relevante (ALBUQUERQUE, 2007).

A produção de conhecimento sobre as técnicas de ensino tem por objetivo tornar a prática docente reflexiva onde o professor se torna responsável por aperfeiçoar o conhecimento dos educandos, proporcionando processos formativos focados na prática, despertando a capacidade crítica, capaz de proporcionar questionamentos e reflexões no processo de desenvolvimento das suas capacidades em lidar com situações diversas, com resiliência e competências (BARBOSA, 2020).

Para Emmel e Krul (2017 *apud* BROILO, 2011, p. 208) o professor do ensino superior, passa de um especialista para um “intelectual público e transformativo”, ou seja, um profissional preocupado com a aprendizagem do aluno, questionador de seu ensino, criador de conhecimentos, envolvido com as questões sociais e políticas da instituição e preocupado em desenvolver uma prática comprometida com as alternativas de vida.

Logo, a docência se torna um processo constante de transformação e formação dos discentes no campo ético, filosófico e social contribuindo para a compreensão deste em relação a sua função de cidadão.

Segundo Freire (2006 *apud* CARVALHO, 2017), a problematização centrada na interação entre professor, aluno e conhecimento, faz do ensino uma construção do conhecimento por meio da troca de informações entre docente e discente onde o aluno adquire autonomia para liderar seus limites.

Este cenário da educação, no século XXI, é demarcado por uma mudança socioeconômica geradora de constantes transformações, norteada pela evolução do conhecimento e da tecnologia, necessitando de ferramentas para atrair a atenção do aluno e despertar seu interesse (GADOTTI, 2000).

A docência no ensino superior tem sido um grande desafio nos dias atuais, onde a dialética de ensino e aprendizagem necessitam de uma reflexão, de planejamento e metodologia para desenvolver habilidades em cada situação (MITRE *et al.*, 2008).

Emmel e Krul (2017) em uma análise da docência do ensino superior, buscando uma integração entre o ensino a pesquisa e a formação de professores, apontaram que a docência universitária e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e

nas relações pedagógicas; na troca de experiências entre os pares, na busca pelos conhecimentos e das estratégias necessárias à solução de problemas identificados, compartilhando ideias, aprendizado em conjunto, formação de um pensamento crítico considerando opiniões divergentes.

Em meio à pluralidade de metodologias ativas existentes, é preciso optar pela mais adequada ao estágio do curso. Demonstrações, discussões em sala de aula, apresentações, esquemas conceituais e mentais são pertinentes nos semestres iniciais, ao passo que nos demais semestres a utilização de processos de problematização, análises de caso e aprendizagem fundamentada em projeto proporcionam implicações melhores para a formação (OLIVEIRA, 2010).

Diante da necessidade de reflexão sobre o tema, como optar pela metodologia adequada dentro da sala de aula com mais de 30 alunos?

No curso de medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) a disciplina de Farmacologia, é inserida no início do módulo nas aulas de Análises Clínicas e Terapêutica, sendo importante para a formação dos profissionais da saúde. A finalidade é de estimular nos estudantes a íntima relação entre os conceitos e a prática clínica para que haja compreensão e conexão da fisiopatologia, do diagnóstico e da terapêutica.

Sabe-se que é preciso inovar no processo ensino-aprendizagem de modo que este se torne mais interativo, envolvente e prático dentro da sala de aula, motivando o engajamento dos discentes de modo a desenvolver competências, habilidades e atitudes.

Nesta perspectiva optou-se por utilizar a técnica *Peer Instruction* (PI) como intervenção pedagógica e analisar se o discente desenvolverá uma postura ética, colaborativa e compromissada por envolver os alunos em atividades cooperativas com discussão de conteúdos efetivando a aprendizagem, proporcionando o trabalho em equipe e a resolução de problemas.

Existem diversos debates sobre as metodologias ativas que podem ser utilizadas para viabilizar um aumento da atenção e curiosidade do aluno e conceder um aprendizado essencial. Uma das alternativas usadas para tentar alterar o ensino médico tem sido a inclusão de *Peer Instruction* (PI) ou Instrução por Colegas (GARCIA *et al.*, 2019).

Entre as metodologias ativas de aprendizagem, o *Peer Instruction* (PI) possui um reconhecimento preeminente por ser uma metodologia de ensino ativa centrada no estudante (*Active Student - Centered Pedagogy*), desenvolvida no início da década de 90 pelo professor de física Eric Mazur da Universidade de *Harvard* (MÜLLER *et al.*, 2017).

O *Peer Instruction* (PI) é uma alternativa de aprendizagem colaborativa que tem sido adotada, e pode ser definida como instrução ou aprendizagem pelos pares e é considerada um método de ensino que visa à interação em sala de aula por meio dos materiais que estão sendo estudados e, sobretudo, oportunizar um espaço para discussão entre os pares (CROUCH *et al.*, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2017).

Desde sua criação, o PI vem ganhando destaque internacional por sua capacidade

de engajar ativamente os estudantes durante o processo de aprendizagem, de intensificar a aprendizagem conceitual, além de desenvolver habilidades sociais e cognitivas (MÜLLER *et al.*, 2017).

Ademais, para corroborar a técnica podemos utilizar como ferramenta as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e incorpora-las na prática pedagógica e torna-las instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem sendo um trabalho formativo de subsídios teóricos para que os professores possam repensar suas práticas e experimentar novas possibilidades pedagógicas (SILVA, 2014).

Dessa forma o objetivo do presente estudo é identificar o desempenho dos alunos de forma individual e em grupo após aplicação da técnica *Peer Instruction* (PI).

MATERIAL E MÉTODO

Amostra e tipo de estudo

A pesquisa teve um caráter quantitativo, observacional, descritivo e analítico do tipo de Intervenção Pedagógica. A amostra foi composta por 60 estudantes do curso de Medicina regularmente matriculados no 6º semestre na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) do curso de Medicina, na cidade de São Caetano do Sul campus centro, no ano letivo de 2019.

O projeto foi aprovado pelo CEP (Comitê de Ética e Pesquisa) com número do parecer: 2.669.246.

Delineamento do estudo

A presente pesquisa foi delineada, segundo Damiani *et al.* (2013) como uma pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica.

As aulas são divididas em duas turmas, ou seja, quando a turma A (com aproximadamente 30 alunos) se encontram no laboratório de Morfofuncional, a turma B (com aproximadamente 30 alunos) se encontram na aula de Análises Clínicas e Terapêutica, tendo duração de 1 hora e 50 min. Após o intervalo, as turmas são trocadas, a turma A vai para aula de Análises Clínicas e Terapêutica enquanto a turma B vai para o laboratório de Morfofuncional.

Elas são realizadas uma vez por semana, em ambiente físico fechado (laboratórios / sala de aula) com condições e materiais fornecidos pela instituição, com avaliação interna sobre o tema e a aplicação da ferramenta de pesquisa.

Procedimentos

Para efetivar a pesquisa da IpP, foram elaborados testes conceituais com base na revisão da literatura, a fim de se obter um referencial teórico sobre a temática.

Elaborou-se um questionário estruturado no processo cognitivo da taxonomia de

Bloom modificada contendo questões objetivas baseadas em livros disponíveis na biblioteca física e virtual da universidade e em artigos sobre os temas citados.

O questionário continha cinco questões de múltipla escolha, divididas de forma a conter mecanismo de ação, efeitos colaterais, contraindicação e indicação cínica e terapêutica (APÊNDICE 1).

As questões de múltipla escolha, relacionadas ao tema proposto, foram elaboradas com 5 alternativas cada (a, b, c, d, e), com apenas uma resposta correta, que representava os domínios conceituais sobre:

1. Fisiopatologia da depressão;
2. Mecanismo de ação dos fármacos no sistema nervoso central;
3. Indicação, contraindicação e efeitos colaterais.

A forma de apresentação das questões está exemplificada na figura 1.

Os seguintes materiais, com suas respectivas técnicas, foram disponibilizados aos alunos:

- Materiais de apoio (Artigos, vídeos, sobre a temática relacionada à disciplina) disponibilizado no encontro anterior à aplicação da metodologia.
- Laboratório de informática da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), com acesso à uma versão gratuita do *Socrative* (SOCRATIVE, 2020).

A ferramenta *Socrative* serviu como instrumento para corroborar a pesquisa, pois se trata de uma atividade interativa, que permite que o professor e os próprios alunos recebam o resultado instantaneamente, permitindo que o professor realize uma avaliação imediata da questão com a visualização das respostas dos alunos e ainda, apresenta relatórios e gráficos com o desempenho de cada aluno ou geral, relacionando ao percentual de acerto dos alunos em cada questão evidenciando quais são as questões que os alunos tiveram o menor número de acertos, mostrando ao professor em qual conteúdo a turma apresenta maior dificuldade.

Essa ferramenta compõe-se de dois módulos principais, que são os módulos do Estudante *Socrative* e do Professor *Socrative*.

O módulo do professor, encontrado no Professor *Socrative*, permite preparar e gerenciar o questionário, executar as enquetes e visualizar os relatórios. O módulo do aluno permitiu que eles participem das atividades com um código que deve ser passado ao estudante no dia da aplicação do *quiz*.

Ele pode ser executado em plataformas múltiplas, em navegador da *Web* conectado à *Internet*, ou ainda, pode ser instalado como aplicativo nativo em qualquer dispositivo móvel.

Para operacionalizar a metodologia de Instrução por Pares, o docente utilizou a seguinte sequência:

1. Disponibilizou o material didático no encontro anterior à aplicação da metodologia.
2. Apresentou como funciona a técnica IpP;
3. Fez uma breve explanação sobre o tema;
4. Apresentou o primeiro teste conceitual e solicitou que neste momento respondessem individualmente.
5. Realizou a contagem das respostas;
6. Promoveu o debate em grupos e solicitou uma nova resposta;
7. Apresentou e deu o feedback da resposta correta;
8. Iniciou o segundo teste e assim sucessivamente seguiu com as outras etapas.

1) A respeito dos fármacos que atuam no sistema nervoso central SNC é Correto afirmar que os Antidepressivos demoram de 4 a 6 semanas para produzir uma resposta farmacológica desejada, pois precisa ocorrer um ...

- A) Up regulation dos neurotransmissores.
- B) Down regulation dos receptores.
- C) Up regulation dos receptores.
- D) Down regulation dos neurotransmissores.
- E) Down regulation dos neurotransmissores e up regulation dos receptores.

Figura1: Questão aplicada na plataforma Socrative.

Análise dos dados

As análises dos resultados foram feitas por meio de frequências absolutas e relativas, bem como o cálculo do Ganho de Rendimento (GR) (MAZUR, 1997). Para verificação da significância do GR foi utilizado o *t-Student*, para amostras pareadas, com nível de significância de $p < 0,05$. O Teste de Kolmogorov-Smirnov foi utilizado para testar a normalidade da distribuição. Aos itens que apresentarem diferenças significantes foi aplicado o teste de D de Cohen para verificação do *effect size*. Os cálculos foram realizados com auxílio do *software* SPSS (versão 16.0).

RESULTADOS

Ao identificar o desempenho dos alunos de forma individual, antes da aplicação da

técnica *Peer Instruction*, e em grupo, após a aplicação do PI, é possível verificar aumento do número de acertos em todos os itens do instrumento (Gráfico 1).

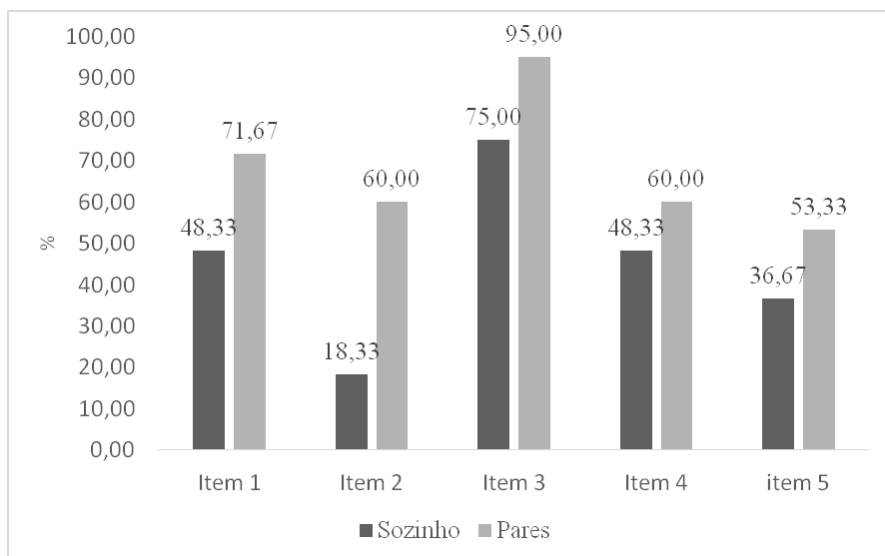


Gráfico 1 - Percentual de acertos por itens antes (Sozinho) e depois (Pares) da aplicação da técnica do Peer Instruction.

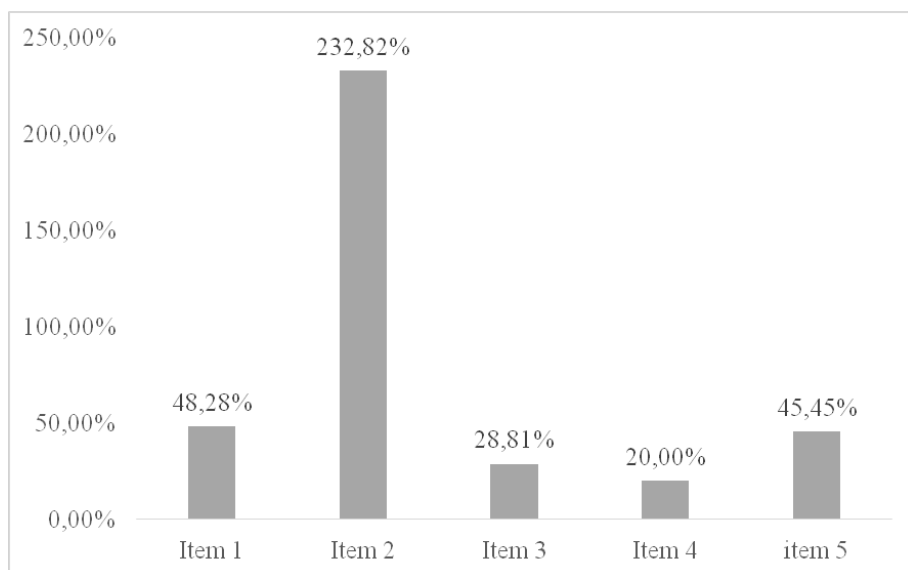


Gráfico 2 - Ganho de rendimento por item após a aplicação da técnica do Peer Instruction.

Os resultados do gráfico 2 trazem o GR em valores percentuais os quais evidenciam que, houve um rendimento satisfatório do ponto de vista quantitativo e uma melhora na compreensão do conceito após a participação colaborativa entre os pares. Observa-se,

também, uma ampla variação de GR entre 20,00% e 232,82%.

Questões (Q)		Média	Desvio padrão	valor-t	valor-p	D Cohen
Item 1	Individual	0,50	0,50	-2,91	0,005	0,50
	Pares	0,74	0,44			
Item 2	Individual	0,19	0,39	-5,48	0,000	0,96
	Pares	0,61	0,49			
Item 3	Individual	0,74	0,44	-4,25	0,000	0,72
	Pares	0,98	0,13			
Item 4	Individual	0,50	0,50	-1,35	0,182	-
	Pares	0,60	0,49			
Item 5	Individual	0,36	0,48	-2,31	0,024	0,34
	Pares	0,53	0,50			

Legenda: D Cohen (Até 0,19 trivial; 0,20 a 0,49 pequeno; 0,50 a 0,79 moderado; 0,80 e acima grande).

Tabela 1 - Média de acertos do grupo observado, de acordo com cada questão (Q1 a Q5), sendo realizadas de forma Individual e em Pares, após intervenção denominada de Instruções por Pares (IpP).

Na Tabela 1, verifica-se a média de acertos para cada item, assim como a diferença estatística entre os momentos sozinho e em pares e o *effect size* dessa diferença. O *effect size* apresenta-se moderado ou grande para os itens 1, 2 e 3. No item 5 o *effect size* é classificado como pequeno demonstrando que apesar de existir a diferença entre as respostas realizadas no formato individual e em pares ela representa uma diferença questionável. No item 4 não há diferença significativa entre o cenário pré e pós aplicação do *Peer Instruction*.

DISCUSSÃO

Levando em consideração o objetivo específico dessa pesquisa, que foi identificar o desempenho dos alunos de forma individual e em grupo após a aplicação da técnica *Peer Instruction* (PI), nas aulas de análises clínicas e terapêutica com alunos do curso de medicina, pode-se observar, de forma quantitativa, o ganho de rendimento dos discentes após a aplicação da técnica Instrução por Pares.

Resultado semelhante foi encontrado por Garcia et. al. (2019) ao realizar estudo com 30 estudantes do curso de medicina, da Universidade São Francisco (USF), utilizando a técnica PI. Os autores observaram que as porcentagens de acerto das questões aumentaram após a aplicação da técnica.

Em estudo realizado por Brito e Campos (2019) constatou-se um ganho de rendimento (%) em torno de 83,00%, com variação entre aproveitamento de 5,20% a 63,20% , após aplicação da técnica PI. Os autores conduziram uma pesquisa envolvendo

51 alunos, do Curso de Educação Física Graduação Plena (Bacharelado), na região do Grande ABC, no Estado de São Paulo.

Entende-se que o ganho de rendimento descrito no presente estudo, corroborado pela literatura, evidenciou a importância da participação colaborativa entre os pares no processo de ensino-aprendizagem.

No gráfico 1, observou-se que em alguns itens o rendimento teórico ficou em torno de 30% a 70%, e no item 2 o rendimento (sozinho) ficou abaixo do esperado. O fato descrito pode ser explicado em hipótese pela falta de estudo prévio (subsunçores), de conhecimento teórico por parte dos discentes, sendo este fundamental para a construção dos exercícios na prática ou pelo grau de complexidade da questão que não gerou solução individualmente, pois este tipo de questão exige habilidades em avaliar a tomada de decisão mediante uma população específica.

Conforme recomenda a metodologia utilizada na técnica PI (para percentual de acertos abaixo de 30%), o docente retomou o conceito buscando esclarecer as dúvidas. Vale ressaltar que, essa fase ocorre antes da aplicação da técnica e está diretamente centrada nos discentes com relação ao conceito que deveria ser aprendido por eles.

Não obstante, devemos lembrar que após a decisão do discente na escolha da votação, houve *feedback* por parte do docente, sobre qual seria a resposta adequada antes de iniciar uma nova questão. Para Mazur (1997), o *feedback* é um processo facilitador nesta dinâmica, favorecendo uma melhor compreensão do conceito.

Mediante a intenção de propor uma estratégia de ensino sobre a farmacologia de medicamentos que atuam no sistema nervoso central optou-se por um questionário elaborado com a finalidade de estimular nos estudantes a íntima relação entre os conceitos e a prática clínica para que houvesse compreensão e conexão da fisiopatologia, do diagnóstico e aplicação da terapêutica.

Com ênfase nesta proposta educacional elaborou-se um questionário estruturado no processo cognitivo da taxonomia de *Bloom* para reforçar o processo de avaliação do conhecimento, abordando conceitos de reconhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação aplicados na prática médica com o intuito de corroborar os objetivos educacionais propostos. Aplicou-se cinco questões fechadas, de múltipla escolha, sendo considerada aleatoriamente quanto ao nível de dificuldade (Domínio cognitivo da taxonomia de *Bloom* modificada).

Segundo Farias, Martins e Cristo (2015) a taxonomia de *Bloom* possibilita uma avaliação do conhecimento ao se observar a capacidade de solucionar problemas que exigem diversos níveis cognitivos, partindo da capacidade de lembrar (o menor nível taxonômico) até a capacidade de criar, que corresponde ao nível mais complexo na taxonomia.

Há de ressaltar que 3 questões foram elaboradas para que o aluno marcasse a alternativa incorreta, com o intuito de acrescentar afirmativas corretas com elevado grau de

complexidade para que posteriormente os alunos pudessem utilizar estas como material de apoio.

Na questão 1 (Q1) a intencionalidade de abordagem foi para o aluno “reconhecer” a fisiopatologia da depressão, o mecanismo de ação dos antidepressivos e entender a causa da demora no início do efeito terapêutico. Verificou-se que a turma acertou 48,33% na votação individual, e após a discussão em pares verificou-se que a turma acertou 71,67%.

Individualmente pode-se observar o rendimento teórico esperado, segundo a técnica aplicada por Mazur (1997), ou seja, em torno de (30% a 70 %), evidenciando assim um resgate do conceito apreendido e entendimento na construção do saber. Logo após a participação colaborativa a turma obteve um ganho de rendimento de 48,28% e de acordo com o D Cohen de 0,50. Dessa forma, observou-se um efeito moderado na porcentagem de acertos, reforçando o poder do ato colaborativo no momento da aprendizagem.

Moreira (2010, p. 21) afirma que “[...] a aprendizagem significativa é progressiva, o domínio de um campo conceitual, um campo de situações, é progressivo, com rupturas e continuidades”.

Na questão Q2, a linha de abordagem continha elementos de maior complexidade, ou seja, o aluno precisava ter o conhecimento básico sobre os fármacos que atuam no Sistema Nervoso Central e contextualizar o mesmo direcionando a aplicação para a “avaliação” da população idosa, que necessita de maiores cuidados em virtude do processo fisiológico do envelhecimento. Verificou-se que a turma acertou 18,33%, na votação individual, entretanto após a discussão em pares os alunos acertaram 60,00%.

Nessa questão, verificou-se que os resultados ficaram abaixo do esperado. Uma possível explicação para esse resultado é a falta de conhecimento prévio (subsunçores) conforme discussão feita, anteriormente, para esclarecer os resultados do gráfico 1. Seguindo as proposições de Ausubel para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender e em segundo, o conteúdo a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo (PELIZZARI *et al.*, 2002)

Ausubel relata ser indispensável a presença de uma estrutura cognitiva que ele denomina “conceito subsunçor” que nada mais é que uma proposição existente adquirida de forma significativa que ancora as novas informações e dialoga com elas (MOREIRA, 2010).

Por conseguinte, os alunos podem ter tido dificuldade em incorporar o novo conteúdo aos conhecimentos prévios.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010).

Ainda referente à questão Q2, verifica-se que, após a participação colaborativa, a turma obteve um ganho de rendimento de 232,82% e de acordo com o *D Cohen* de 0,96. Observou-se um efeito grande na porcentagem de acertos reforçando assim a potência que a habilidade de interação e comunicação em pares desenvolve no processo de ensino-aprendizagem.

Na questão Q3, a intencionalidade foi de avaliar a compreensão da fisiopatologia da depressão, resgatar a terapêutica com os efeitos colaterais dos antidepressivos e transferir este conhecimento a uma situação não rotineiras visando a “aplicação” na prática clínica. Verificou-se que a turma acertou 75,00%, na votação individual, e após a discussão em pares a turma acertou 95,00%. Logo após a participação colaborativa a turma obteve um ganho de rendimento de 28,81% e de acordo com o *D Cohen* de 0,72. Verificou-se um efeito moderado na porcentagem de acertos.

Segundo a teoria da aprendizagem significativa, a aprendizagem é progressiva e, ao mesmo tempo, integrativa pois concilia os novos conhecimentos com aqueles já existentes.

Na questão Q4 a linha de abordagem foi sobre o conteúdo básico que o discente deve dominar sobre o mecanismo de ação dos benzodiazepínicos e “aplicar” este conhecimento por meio da correlação entre sua indicação e seus efeitos colaterais. Verificou-se que a turma acertou 48,33%, na votação individual, e após a discussão em pares a turma acertou 60,00%. O ganho de rendimento da turma foi de 20,00% e de acordo com o *D Cohen* de até 0,19. Dessa forma, observou-se um efeito trivial na porcentagem de acertos. Após analisar a média desta questão observou-se que nem após a discussão entre os pares houve um esclarecimento sobre a aplicação da teoria na prática clínica, de modo que não houve um rendimento significativo após a votação de forma colaborativa.

Vale mencionar que esta questão foi a única que pedia para mencionar a resposta correta, logo parece que ao elaborar um questionário é mais interessante colocar no enunciado a escolha da alternativa incorreta, pois parece que o efeito no eixo de resposta foi maior quando comparado a escolha da alternativa correta.

Na questão Q5, a intencionalidade foi sobre as diversas classes farmacológicas que atuam no Sistema Nervoso Central, abordando mecanismo de ação, efeito colateral, indicação terapêutica e sua “aplicação” na prática clínica. Verificou-se que a turma acertou 36,70% na votação individual, entretanto após a discussão em pares a turma acertou 53,33%. Logo após a participação colaborativa a turma obteve um ganho de rendimento de 45,45% e de acordo com o *D Cohen* de 0,34. Nesta questão, constatou-se uma elevação pequena na porcentagem de acertos.

Isto posto, observa-se nesta pesquisa que a técnica Instrução por Pares favorece o desenvolvimento da habilidade de interação e comunicação em equipes, como preconiza nas DCNs.

De acordo com Garcia *et al.* (2019), diante dos resultados encontrados, a Instrução por Pares (IpP) é uma proposta altamente recomendada, especialmente quando se busca

engajar o estudante no processo de aprendizagem, bem como melhorar seus resultados de aprendizagem.

Levando em consideração os estudos apresentados nesta pesquisa, observa-se que a utilização do IpP, como estratégia de ensino, favorece uma facilitação no processo de ensino-aprendizagem em virtude do poder que o processo colaborativo tem de viabilizar o intercâmbio e a negociação de significados. Essa estratégia proporciona subsídios para que o professor se coloque na posição de mediador por facilitar a quantificação em tempo real do conteúdo absorvido pelos discentes.

No trabalho de Garcia *et al.* (2019) o estudo foi composto com 30 alunos de medicina e através dos resultados obtidos sobre a percepção dos alunos referente a metodologia se mostraram positivos ao se aliar TIC, na interação entre os colegas e no impacto do aprendizado. Neste contexto, o estudo relata que a IpP foi tema de outra pesquisa na área de medicina, onde Rao e Di Carlo (2000) avaliaram o impacto do método no desempenho dos estudantes e constataram um aumento estatisticamente significativo no *score* dos estudantes após a discussão entre colegas. Logo, a conclusão foi de que o método IpP favorece o desenvolvimento da habilidade de interação e comunicação em equipes favorecendo uma aprendizagem efetiva.

Observando este estudo obtivemos resultados similares referente ao impacto positivo da metodologia IpP no processo de ensino-aprendizagem.

Na revisão de literatura realizada por MÜLLER *et al.* (2017) a maioria dos estudos é apoiada por análises empíricas e estatísticas com impactos da IpP na aprendizagem conceitual dos estudantes, nas habilidades de resolução de problemas e nas atitudes dos estudantes frente a metodologia. Entretanto relata uma lacuna na literatura quando se refere na educação básica nas áreas de ciências médicas a nível universitário por falta de estruturas conceituais ou referenciais teóricos.

Não obstante, esta pesquisa está fundamentada na abordagem cognitivista por priorizar o sujeito ativo onde o aprendizado se constrói em virtude da reconstrução de significados por meio do confronto entre os saberes prévios e das novas informações, adquirindo a habilidade de se trabalhar em grupo e de intervenção na realidade.

Ao analisar o estudo de Pereira *et al.* (2020) pode-se reforçar que as habilidades desenvolvidas na IpP favorecem o trabalho em equipe e reforça o poder da oratória dos alunos por meio da interação e da comunicação estabelecidas nas DCNs de 2014.

Em síntese, a participação ativa do sujeito se torna fundamental para que haja aquisição e troca de conhecimentos. Logo o modo colaborativo favorece o desenvolvimento da competência pessoal para a prática clínica em dimensões relacionais com o paciente e com as equipes multiprofissionais de trabalho, reforçando a importância das metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem e na formação de profissionais com perfil crítico, reflexivo e resolutivo.

Bordenave e Pereira (2012, p. 26) reforçam que,

[...] a aprendizagem é um processo integrado no qual toda a pessoa (intelecto, afetividade, sistema muscular) se mobiliza de maneira orgânica. Em outras palavras, a aprendizagem é um processo qualitativo, pelo qual a pessoa fica melhor preparada para novas aprendizagens. Não se trata, pois, de um aumento quantitativo de conhecimentos, mas de uma transformação estrutural da inteligência da pessoa.

CONCLUSÃO

Com base no objetivo desta pesquisa de compreender o efeito do *Peer Instruction* (PI) nas aulas de análises clínicas e terapêutica no curso de medicina pode-se afirmar que a utilização desta metodologia como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem favorece o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe.

Destaca-se que o PI possa ser e mais uma alternativa efetiva, experimentada e desenvolvida para atuar corroborando na melhoria da qualidade de ensino em nível superior, potencializando o processo de ensino-aprendizagem no universo da graduação em medicina.

Não obstante, para que se obtenha sucesso com esta metodologia, é necessário a participação ativa dos estudantes no estudo prévio, em busca de conceitos sobre o assunto abordado para enriquecer a discussão entre os pares no dia da aula ou seja, antes da aplicação da técnica. A princípio, se deduz que por se tratar de uma metodologia ativa a eficácia está centrada em torno do próprio sujeito, na autonomia crítica, reflexiva e investigativa que o aluno deve adotar para corroborar ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Deve-se ainda mencionar a simplicidade e a eficácia da técnica PI como ferramenta utilizada associada as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como instrumento para corroborar na mediação no processo de ensino-aprendizagem desta pesquisa. Observou-se, também, a importância de apresentar as magnitudes do tamanho do efeito dos resultados após a utilização desta técnica evidenciada a partir do D Cohen.

Nesta pesquisa observou-se que diversos estudos sobre a adoção do PI estão centrados em análises empíricas e estatísticas de modo que fica evidente a necessidade de mais pesquisas conceituais e procedimentais na área de ciências médicas, em nível de graduação, pelo menos apontado na literatura nacional.

Logo, a PI está em plena concordância com as DCNs de 2014 que preconiza uma reforma na educação nos cursos de graduação em medicina com o objetivo de ofertar conteúdos e metodologias que proporcionem uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. **Instrução pelos colegas e ensino sob medida**: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. Caderno Brasileiro Ensino Física. v. 30, n. 2, p.362-384, 17 abr. 2013.
- ALBUQUERQUE, C. P. de. Ensino e aprendizagem em serviços de atenção básica do SUS: desafios da formação médica com a perspectiva da integralidade: narrativas e tessituras. 291f. Tese (Doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro (RJ), 2007. Disponível em: <https://repositorio.observatoriodocuidado.org> . Acesso em: 02 maio 2020.
- BARBOSA, A. G.; LIMA, M.A.A.; MENDES, B. M. M. A reflexão crítica na formação de professores: Entre Práticas e Saberes. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1772_b3fd08fbaba1d2ad267940140a681055.pdf . Acesso em: 20 abr. 2020.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32. ed. Petrópolis: Vozes; 2012.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.]: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm .Acesso em: 15 maio 2020.
- BROILO, C. L. **(Con)formando o trabalho docente**: a ação pedagógica na universidade. 2011. 265 f. In: Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4971>. Acesso em: 26 maio 2020.
- CARVALHO, L. da S. T. de; SALVAGO, B. M. **Educação a distância**: suas possibilidades e desafios. Pós-graduação em Especialização em Educação a Distância. 2017. 15f. Universidad del Salvador, Mar de 2017. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/LucianaTorturello/educaUniversidadeo-a-distncia-suas-possibilidades-e-desafios> . Acesso em: 21 abr. 2020.
- DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 27 maio 2020.
- EMMEL, R.; KRUL, A. J. A docência no ensino superior: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**. Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 42-55, ago. 2017. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1732> . doi:<https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p42-55>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- FARIAS, P. A. M. de; MARTIN, A. L. de A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-150, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000100143&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 maio 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCÊS, B. P. (Org.) **Aprendizagem centrada nos estudantes em sala de aula** 1ª ed / Uberlândia–MG: Edibrás, 2019. 238p.; il.; ISBN: 978-65-5091-007-5. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Professor/Downloads/Aprendizagem%20Centrada%20nos%20Estudantes%20em%20Sala%20de%20Aula.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020

GARCIA, M. B. de O.; OLIVEIRA, M. M. de; PLANTIER, A. P. **Interatividade e Mediação na Prática de Metodologia Ativa: o Uso da Instrução por Colegas e da Tecnologia na Educação Médica**. Rev. bras. educ. med., Brasília, v. 43, n. 1, p. 87-96, mar. 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000100087&lng=pt&nrm=iso.<https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n1rb20180154>. Acesso em: 15 maio 2020.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo. Perspec. vol.14 no.2 São Paulo Apr. /June 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-8839200000200002> . Acesso em: 21 abr. 2020.

LEITE, E. M. A. **A ruptura com a lógica transmissiva e a construção de novas práticas pedagógicas no ensino de matemática**. 2002, 303 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar. Belo Horizonte Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais 2002. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LeiteEM_1.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

MAZUR, E. **Peer instruction: a user's manual**. Pap/Dskt ed. [S.l.] Prentice Hall, Inc. 1997.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. G. de; PINTO, N. M. de M.; MEIRELLES, C. A. B.; PORTO, C. P.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência saúde coletiva**. vol.13 suppl.2. Rio de Janeiro Dec. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018> . Acesso em: 20 abr. 2020.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf> . Acesso em: 12 set. 2020.

MOREIRA, M. A. **Uma Abordagem Cognitivista do Ensino de Física**. Porto Alegre/RS: Editora da Universidade; 1983. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

MÜLLER, M. G. ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A.; SCHELL, J. Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. ISSN 1806-1117 On-line version ISSN 1806-9126. Rev. Bras. Ensino Fis. vol.39 no.3. São Paulo 2017. Epub Mar 13, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2017-0012> . Acesso em: 14 maio 2020.

OLIVEIRA G.A. **Uso de metodologias ativas em educação superior**. In: Cecy C, Oliveira GA, Costa E. Metodologias ativas: aplicações e vivências em educação farmacêutica. Brasília: Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico e Bioquímico, 2010. p.11-13. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0100-5502201900010008700011&lng=en. Acesso em: 30 jan.2020.

OLIVEIRA, M. A. F. Aplicação do método Peer Instruction no ensino de Algoritmos e programação de computadores. CINTED-UFRGS **Novas Tecnologias na Educação**. v. 15 nº 1, julho, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8ac5/bdca83c28d186b6ec5355bc790161ff0530c.pdf> Acesso em: 26 maio 2020.

PELLIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n° 1, p. 37-42, jul. 2001/jul. 2002. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/6/aprendizagem-significativa-nos-documentos-oficiais-nacionais-com-nfase-para-cincias-e-ensino-fundamental> . Acesso em: 05 set.2020.

PEREIRA, C.C. de S.B.; AFONSO, R.T.L. Percepção discente sobre aprendizagem baseada em equipes (TBL) e instrução em pares (PI). **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 4050-4056, jan. 2020. ISSN 2525-8761. Disponível em: <file:///C:/Users/Professor/Downloads/6385-16930-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

PORTAL MEC. **Conselho Nacional de Educação (*) câmara de educação superior Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de Novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

PORTAL MEC. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior**. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014(*) Diário Oficial da União, Brasília, 23 de junho de 2014 – Seção 1 – pp. 8-11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2020.

RAO, S.P.; DI CARLO, S.E. Peer instruction improves performance on quizzes. **Advances In Physiology Education** 2000; 24(1)51-55. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v43n1/1981-5271-rbem-43-1-0087.pdf> Acesso em: 13 abr. 2020.

SILVA, E. G. M.; MORAES, D. A. F. de. **O uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem**: caminhos, limites e possibilidades. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE. OS DESAFIOS DA ESCOLAPÚBLICAPARANAENSE NAPERPECTIVA DO PROFESSOR PDE Artigos, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_ped_artigo_edina_guardevi_marques_silva.pdf . Acesso em: 21 abr. 2020.

SOCRATIVE. **Aplicativo Socrative**. Disponível em: <https://socrative.com/>. Acesso em: 28 maio 2020.

USCS. Universidade São Caetano do Sul. Guia de Aprendizagem com Unidades Curriculares. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/institucional/sobre-a-uscs>. Acesso em: 26 maio 2020.

CAPÍTULO 6

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS – UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 27/07/2021

Joice Silva Gois

Especialista em Língua Inglesa pela PUC-SP e em Docência do Ensino Superior pela UNICSUL. Pedagoga e Docente no Centro Paula Souza (CPS)
Centro Paula Souza – São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/9889788177476539>

Janaína Rute da Silva Dourado

Pós-Doutoranda na USP e Doutora em Administração e Sustentabilidade pela PUC-SP. Coordenadora, docente e pesquisadora no Centro Paula Souza (CPS)
Centro Paula Souza – São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/6044091453840837>

RESUMO: A proposta deste relato de experiência é demonstrar o uso das metodologias ativas – sala ambiente – contribui para o efetivo aprendizado dos alunos do ensino médio e técnico. O método tradicional de ensino que segue a concepção de educação bancária explicitada por Freire. A educação bancária é aquela na qual o professor é o narrador e os alunos são os ouvintes. Nessa educação, cabe ao professor narrar o conteúdo, e ao aluno fixar, memorizar, repetir, sem perceber o que o conteúdo transmitido realmente significa (FREIRE, 1978). A educação bancária é, portanto, aquela em que o educador não se comunica com o aluno, ele “faz “comunicados” e depósitos que os educandos, pure incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1978, p. 66). O objetivo é trazer o

aluno como protagonista ciente do seu potencial de argumentação e responsabilidade das suas ações no processo ensino aprendizagem. Uma das reflexões mais profundas em contato com os estudos, uma declaração ética, mais que poética, as conferências que Calvino preparou para a Universidade de Harvard representam o testamento artístico de um dos protagonistas do fim do milênio. Em meio à cada vez mais aguda crise contemporânea da linguagem, o grande escritor italiano identifica as seis qualidades que apenas a literatura pode salvar – leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade, consistência - virtudes a nortear não apenas a atividade dos escritores, mas cada um dos gestos da nossa existência. “... há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”. CALVINO (1990).

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas, Sala Ambiente, Aprendizado.

ABSTRACT: The purpose of this experience report is to demonstrate how the use of active methodologies - ambient room - contributes to the effective learning of high school and technical students. The traditional teaching method that follows the concept of banking education explained by Freire. Banking education is that in which the teacher is the narrator and the students are the listeners. In this education, the teacher narrates the content, and the student fixes, memorizes, repeats, without realizing what the transmitted content really means (FREIRE, 1978). Banking education is, therefore, one in which the educator does not communicate with the student, he “makes “communicates” and deposits that the

students, mere incidences, patiently receive, memorize, and repeat” (FREIRE, 1978, p. 66). The objective is to bring the student as a protagonist aware of his argumentation potential and responsibility for his actions in the teaching-learning process. One of the most profound reflections in contact with studies, an ethical statement, more than poetic, the lectures that Calvino prepared for Harvard University represent the artistic testament of one of the protagonists of the end of the millennium. In the midst of the increasingly acute contemporary crisis of language, the great Italian writer identifies the six qualities that only literature can save - lightness, speed, accuracy, visibility, multiplicity, consistency - virtues to guide not only the activity of writers, but each of the gestures of our existence. “...there are things that only literature with its specific means can give us.” CALVINO (1990).

KEYWORDS: Active Methodologies, Ambient Room, Learning.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de maneira convencional não atende mais a demanda do efetivo aprendizado por parte do aluno, que tem um mundo convidativo de inúmeras possibilidades esperando ele ou melhor eu diria seguramente que para muitos, ao seu alcance - num clic, sabemos que todo o contexto terá que ser levado em consideração, o aprendizado não se dará somente de maneira individualizada e de forma sistemática sem levar em consideração o histórico do aluno, as várias possibilidades do despertar para o novo, assim, não somente o conteúdo a base tecnológica deverá ter sua relevância dentro deste contexto; é preciso bem mais que a necessidade do cumprimento das atividades obrigatórias, para que o aluno se sinta motivado a participar, desenvolver, ser protagonista daquele momento. A perspectiva de Freire (2015) coincide com a abordagem envolvendo o método ativo. De acordo com o educador, um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente.

(...) assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (JÓFILI, 2002, p. 196).

Com base nessa citação de Jófili (2002) fazendo uma referência a Freire (2015) podemos entender o quão importante é o papel do docente com relação a mediação do discente a fim de alcançar seu papel fundamental de protagonista e de autonomia no que se refere ao aprendizado.

A metodologia ativa aqui desenvolvida – sala ambiente – foi realizada na UNIDADE ESCOLAR ETEC FERRAZ DE VASCONCELOS (2019) tem como objetivo apresentar ao aluno uma ambientação dentro da literatura, uma vez que a disciplina é Língua Portuguesa e Literatura – base comum - trabalha-se as obras literárias em sua ambientação, contexto social e político em que a obra foi escrita, personagens principais e secundários e suas características, recursos linguísticos utilizados (figuras de linguagem, linguagem direta e/

ou indireta), com esta sala ambiente pretende-se possibilitar ao aluno o sentimento de pertencimento.

O ambiente é propício para criar, fazer uma releitura das obras, falar sobre as percepções após a leitura, acreditando também que existem várias possibilidades de arrumação das cadeiras e carteiras - podendo dar ênfase a parte da linha do tempo/contexto histórico – cantinho da leitura – figuras de linguagem – pode-se arrumar as cadeiras somente em círculo, possibilita uma maior visualização de todos os alunos, interação, participação em tudo que está sendo apresentado e demonstrado.

De acordo com Diesel (*et.al.* 2017), As metodologias ativas de ensino-aprendizagem hoje mais conhecidas dentro dos ambientes educacionais através dos treinamentos, não são uniformes do ponto de vista dos pressupostos teóricos e metodológicos para Paiva *et al.* (2016) num primeiro momento causa estranheza principalmente para a base comum, ocorre muito mais pelo receio da mudança, ou até mesmo pelo falta do desconhecido é muito mais prático realizar as atividades que são comuns, o novo, que requer o estudo, prática, adaptação, porém, essa barreira do receio ela é visivelmente quebrada quando o novo é facilmente adaptado e aceito ao jovem que por natureza é receptivo a novas experiências, por vezes os docentes dos cursos modulares tende a ser mais receptivos as metodologias por terem uma visão do mundo do trabalho, o aplicar na prática faz toda a diferença e a aceitação por parte dos discentes se torna mais flexível “mais fácil” pela união da teoria e prática presentes e comprovadas e não levando em consideração a faixa etária dos discentes, que sem dúvida é um fator relevante neste processo, porém, o jovem na faixa etária do ensino médio ele tem muita energia, está curioso, ansioso por aprender novas possibilidades que possa servir para sua vida.

É possível possibilitar ao aluno que aprenda na prática, lembrando que esse aprender não se refere somente a uma linha de produção onde o final terá um produto algo palpável, neste processo o produto final será um cidadão reflexivo com habilidades para pensar, desenvolvimento da competências socioemocionais com o pensamento crítico como destaca, RACHID (2020, p.3)

Essas são tão importantes quanto as demais competências cognitivas, mas podemos destacar, por exemplo, que saber pesquisar, lidar com informações conflituosas e tomar opinião são características de domínio do pensamento crítico para não ser uma pessoa submissa ou passiva frente aos contextos de muitas informações que hoje recebemos. Ao mesmo tempo, a criatividade é uma competência que permite que a gente possa encontrar soluções para desafios que vivenciamos no dia a dia. (RACHID, 2020, p.3).

Adquirindo o poder de argumentação, o aprender fazendo é comprovadamente um dos melhores momentos para o aluno conforme a pirâmide da aprendizagem de William Glasser. (SALES, *et al.*, 2015). Como podem ser observadas as mudanças nos discentes após a aplicação de uma sala de aula temática colaborando com o processo de ensino e aprendizagem?

OBJETIVOS

Demonstrar que a utilização da sala ambiente proporciona e desperta um sentimento de pertencimento no aluno que será refletido nas suas ações do cuidar do espaço, do preparar-se com comprometimento para as apresentações na sala de aula, e estímulo ao estudo, a preocupação em estar preparado com argumentação consistente o que permite ao docente analisar o crescimento do alunos na proposta efetiva do protagonismo deste discente.

MATERIAIS E MÉTODOS - A UNIDADE ESCOLAR: ETEC FERRAZ DE VASCONCELOS

A ETEC Ferraz de Vasconcelos está situada na Rua Carlos de Carvalho, 200, no município de Ferraz de Vasconcelos - SP, CEP 08545-160, composta por laboratórios de informática, laboratório de ciências, salas de aulas, auditório, biblioteca, quadra esportiva, também áreas administrativas e gestão escolar.

Esta metodologia – sala ambiente foi desenvolvida pelos alunos – responsabilidade maior do terceiro ano do ensino médio 2019, com direcionamento da professora Joice Gois que trabalha com as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura e Língua Inglesa na ETEC Ferraz de Vasconcelos, em que a proposta inicial foi objetivar um ambiente agradável, alegre e comprometido com os estudos voltado para os vestibulares visto que é uma preocupação marcante na vida dos alunos nos terceiros anos, assim, foi possível desenvolver em cada parede um ambiente com desenhos, cartazes, pinturas, e como, por exemplo, cronológico das escolas literárias, contexto destas escolas; autores que marcaram a época e suas características, cantinho da literatura, onde apresenta-se uma árvore com os nomes e desenhos (capa dos livros) das obras literárias exigidas nos exames dos vestibulares, uma árvores com o nome gêneros textuais e uma breve definição (narrativo, descritivo, dissertativo-argumentativo, injuntivo, expositivo– figuras de linguagem – parônimas e homônimas – com exemplos imagem representativas e frases (adoramos cestas / adoramos sextas / sextas), é possível observar uma categoria ortográfica, trazendo leveza e exemplos sobre o assunto.

Esta sala ambiente proporciona desde a porta de entrada um desarmar-se ao novo pelo colorido receptivo e o efeitos das cores em todos nós, o espaço amplo e arejado nos permite arrumar as carteiras e cadeiras para trabalhar em grupo – objetivo específico, em círculo de forma a possibilitar o compartilhamento das reflexões e experiências dos alunos, o professor terá como circular por entre os alunos sem interrupções repentinas o que atrapalha o desenvolvimento dos trabalhos, também terá uma visibilidade melhor da participação de todos, a disposição da sala em círculo será uma forma direta de convite a participação do discente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção desta sala ambiente Língua Portuguesa Literatura (LPL) – proporcionou aos alunos de todos os anos/turmas um ambiente de aprendizado diferenciado, uma referências para adquirir, desenvolver, estimular o hábito da leitura, da criatividade, o aluno ao entrar na sala já olha o mural para saber das novas dicas, faz anotações sentese motivado a contribuir também, nas rodas de conversas o muitos alunos que antes mostravam-se tímidos já se arriscam a participar e são elogiados por outros, as discussões literárias, sentimentos de inquietações sobre os vestibulares externos são diluídos entre todos os presentes, que apresentam pontos positivos e pontos a melhorar o que transforma o aprendizado em algo prazeroso e o sentimento de pertencimento se faz presente. A seguir algumas imagens registradas do espaço que está em movimento.

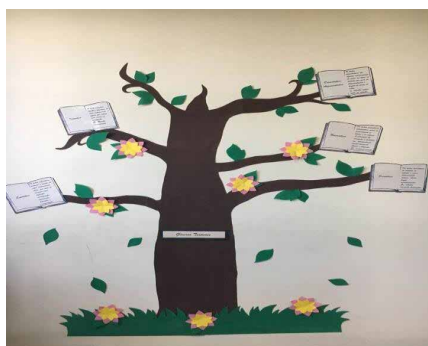


Figura 1 – LTT – Gêneros Textuais.

Fonte: Autores (2019).

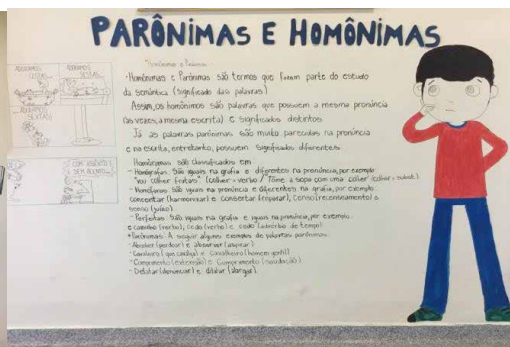


Figura 2 – Estudo da Semântica.

Fonte: Autores (2019).

Sobre a figura 1 - trata-se dos Gêneros Textuais – evidenciados nas figuras 9, 10, 11 e 12.

Sobre a figura 2 – trata-se do uso da semântica, definição e exemplos de parônimos e homônimos, por exemplos – sesta, sexta, cesta e assento, acento.



Figura 3 - Ortografia.
Fonte: Autores (2019).

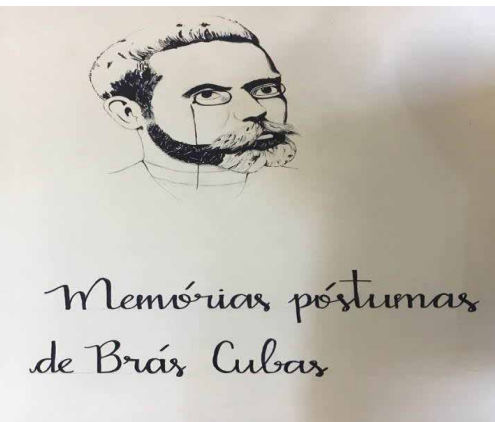


Figura 4 – Literatura Vestibular.
Fonte: Autores (2019).

Sobre a figura 3 – exposição sobre ortografia – uso dos porquês, onde e onde, a, há, afim, a fim.

Sobre a figura 4 – trata-se do desenho da capa do livro – obra literária leitura obrigatória dos vestibulares.



Figura 5 - Literatura Vestibular.
Fonte: Autores (2019).

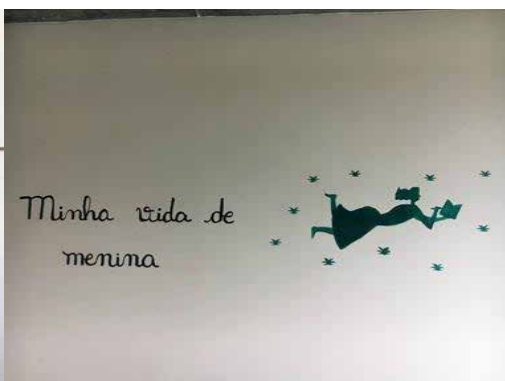


Figura 6 - Literatura Vestibular.
Fonte: Autores (2019).

Sobre as figuras 5 e 6 – trata-se do desenho da capa dos livros – obras literárias, leitura obrigatória dos vestibulares.



Figura 7 - Escolas Literárias.

Fonte: Autores (2019),



Figura 8 - Escolas Literárias.

Fonte: Autores (2019).

Sobre as figuras 7 e 8 – exposição dos cartazes confeccionados pelos alunos – trata-se do cronológico das escolas literárias – Brasil, características com relação ao contexto histórico e autores – fotos/desenhadas pelos alunos.

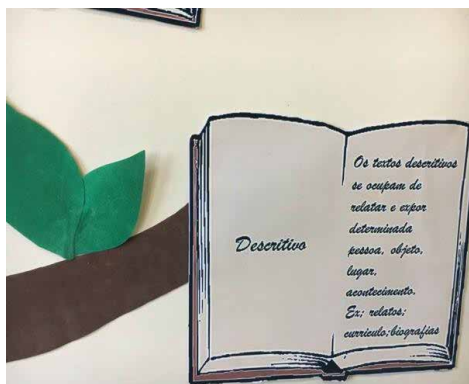


Figura 9 – LTT – Gêneros Textuais.

Fonte: Autores (2019).



Figura 10 – LTT – Gêneros Textuais.

Fonte: Autores (2019).

Sobre as figuras 9 e 10 – trata-se da definição dos gêneros textuais – descritivo, dissertativo- argumentativo, exposição completa vide figura 1.



Figura 11 – LTT – Gêneros Textuais.

Fonte: Autores (2019).



Figura 12 – LTT – Gêneros Textuais.

Fonte: Autores (2019).

Sobre as figuras 11 e 12 – trata-se da definição dos gêneros textuais – injuntivo, narrativo, exposição completa vide figura 1.



Figura 13 – Foto dos alunos em círculo.

Fonte: Autores (2019).



Figura 14 – Foto dos alunos em círculo

Fonte: Autores (2019).

Sobre as figuras 13 e 14 – fotos dos alunos sentados em círculo – roda de conversa após a leitura individual da obra literária *O Auto da Barca do Inferno*, os alunos organizados desta forma possibilitou maior interação e participação na realização do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas - sala ambiente de LPL - nas aulas de literatura trouxeram respostas positivas, em respostas às mudanças, pois diversas turmas/anos um maior envolvimento consequentemente rendimento dos alunos e alegria em participar mais das aulas, contribuindo com novas possibilidades e ampla curiosidade para que fosse apresentada com visibilidade na sala e no mural por exemplo – regras gramaticais, dicas para produção de texto– dissertativo argumentativo/ redação do Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM), alimentando com as novas regras para os exames dos vestibulares, para os primeiros anos em 2019 foi desenvolvido na Unidade Escolar um projeto de leitura do Centro Paula Souza e as responsáveis pelo projeto, elogiaram a sala, as salas foram fotografadas para divulgação em outras unidades, os trabalhos realizados por competências socioemocionais, círculo de conversa abordagem dos desenvolvimentos de habilidade e competências como cooperação, respeitar o outro, autocontrole, trabalhar em equipe, criatividade, responsabilidade, cooperação, empatia, determinação e foi muito mais positivo dentro de um ambiente onde o aluno tem o sentimento de pertencimento.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Companhia das Letras, 1990. 1ª ed. (*Lezioni americane – Sei proposte per il prossimo millennio*, 1988) Tradução: Ivo Barroso.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, vol.3. Ed. Saraiva. 2016.

DIESEL, A., BALDEZ, A. L. S. MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Disponível em <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em 09/08/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.

MEGID, Cristiane Maria. **Núcleo Básico**. Linguagem, Trabalho e Tecnologia. Manual Técnico Centro Paula Souza. Coleção Técnica Interativa. 2011.

RACHID, Laura. **Competências Híbridas: o que são criatividade e pensamento crítico**. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2020/03/27/competencias-hibridas-ias/>. Acesso em 09/08/2020.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A. H.B. (2016). **Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa**. Sanare, Sobral, 15(02), 145-153.

SALES, D. P. *et al.* **Uso de metodologias Ativas de Aprendizagem em Escolas de Alternância**. Revistas Espacios. Disponível em <http://www.revistasespacios.com/a19v40n23/a19v40n23p18.pdf>. Acesso em 09/08/2020.

MUDANÇA ORGANIZACIONAL PLANEJADA OU NÃO PLANEJADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Alberto Oliveira Viana

Instituto Superior de Contabilidade e
Administração do Porto
<http://lattes.cnpq.br/6476165847424288>

Emi Silva de Oliveira

Instituto Superior de Contabilidade e
Administração do Porto
<http://lattes.cnpq.br/5841614450456733>

Raimundo Gomes da Silva Junior

Instituto Superior de Contabilidade e
Administração do Porto
<http://lattes.cnpq.br/9563040663273493>

Ricardo Pereira Velho

Instituto Superior de Contabilidade e
Administração do Porto
<http://lattes.cnpq.br/8317553154779092>

RESUMO: O presente foca fundamentalmente nas mudanças organizacionais. Estas passam a trazer regras de mudanças para as organizações em ritmo cada vez mais acelerado, exigindo uma constante assimilação por parte dos empregados. Objetiva-se apresentar o impacto de algumas mudanças organizacionais de uma pessoa jurídica de direito público, com caráter governamental, não lucrativa com a missão apresentada junto aos documentos oficiais (PDI) de “promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração

entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável”. Ainda, com visão, valores e objetivos bem definidos com a atuação de seres humanos na aplicação de recursos públicos. Para a análise das ocorrências desses momentos de transformação, condicionados por fatores internos e externos, associado a um determinado contexto e cultura institucional foi definido o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) como fonte de pesquisa. Nesta, possibilitou-se uma melhor compreensão do processo da mudança organizacional, mais especificamente no IFRO e evidenciou os mecanismos de defesa que a instituição tem apresentado aos servidores públicos para conseguir gerir o referido processo. **PALAVRAS-CHAVE:** Rede Federal, Rondônia, Mudança Organizacional.

ORGANIZATIONAL CHANGE PLANNED OR NOT PLANNED IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

ABSTRACT: The present focuses mainly on organizational changes. These start to bring change rules for organizations at an increasingly accelerated pace, requiring constant assimilation by employees. The objective is to present the impact of some organizational changes of a legal entity of public law, with a governmental character, not for profit with the mission presented with the official documents (PDI) of “promoting professional, scientific and technological education of excellence, through the integration between teaching, research and extension, with

a focus on training citizens committed to sustainable human, economic, cultural, social and environmental development ". Still, with vision, values and well-defined objectives with the performance of human beings in the application of public resources. For the analysis of the occurrences of these moments of transformation, conditioned by internal and external factors, associated with a certain context and institutional culture, the Federal Institute of Rondônia (IFRO) was defined as a research source. In this, a better understanding of the process of organizational change was made possible, more specifically in IFRO and showed the defense mechanisms that the institution has been presenting to public servants in order to manage this process.

KEYWORDS: Federal Network, Rondônia, Organizational Change.

1 | INTRODUÇÃO

O presente foca fundamentalmente nas mudanças organizacionais que conforme aponta Nery & Neiva (2015, p. 259) no contexto atual, passa a trazer regras de mudanças para as organizações em ritmo cada vez mais acelerado, exigindo uma constante assimilação por parte dos empregados. Para a análise das ocorrências desses momentos de transformação, condicionados por fatores internos e externos, associado a um determinado contexto e cultura institucional foi definido o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) como fonte de pesquisa.

Nesta, objetiva-se apresentar o impacto de algumas mudanças organizacionais de uma pessoa jurídica de direito público, com caráter governamental, não lucrativa com a missão apresentada junto aos documentos oficiais (PDI) de “promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável”. Ainda, com visão, valores e objetivos bem definidos com a atuação de seres humanos na aplicação de recursos públicos.

A pesquisa realizada se baseia em documentos oficiais internos ou externos à organização que comprovam a veracidade das afirmações, pois aos autores interessa apresentar de forma fidedigna o modo como este processo de mudança efetivamente acontece junto ao setor educacional.

Na abordagem do processo de mudança organizacional será possível o encontro de conceitos gerais da temática proposta, o modo planejado ou não planejado dos acontecimentos institucionais, além dos objetivos e alvos, os modelos teóricos sobre implementação de mudanças com levantamento de suas fases, a resistência humana em aderir as provocações causadas, por fim, aborda-se a metodologia das mudanças planejadas, todas tendo o IFRO como parâmetro de apontamentos de exemplificação.

2 | MUDANÇA ORGANIZACIONAL

O mundo vive tempos de grandes mudanças, seja ela no campo político, econômico, tecnológico e sociológico. Assim, ela pode ocorrer no setor empresarial, acadêmico, na administração pública e outros, cada qual com suas particularidades, objetivos, identidade, para tanto, impera conhecer seus valores, costumes e processos. Logo, a gestão da mudança organizacional é fundamental para a sobrevivência de qualquer organização.

A organização é uma pessoa jurídica de direito público ou privado, dependendo de quem é o beneficiário, com caráter governamental ou não governamental, lucrativa ou não. Possuem missão, visão e objetivos definidos com a atuação de seres humanos na aplicação de recursos próprios ou públicos. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, é a organização escolhida a ser confrontada.

A Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 criou o IFRO, nacionalmente, a Instituição faz parte de uma rede federal de educação profissional, científica e tecnológica centenária, que teve sua origem no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, por meio do qual foram criadas 19 (dezenove) Escolas de Aprendizizes Artífices.

O IFRO detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. Organização especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, atuando na educação básica e superior, na pesquisa e no desenvolvimento de produtos e serviços em estreita articulação com a sociedade.

Conforme dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica de 27/04/2018, o IFRO conta com 143 cursos e 15.783 matrículas totais (sendo 10.577 no presencial e 5.206 na EaD). Conforme o Sistema Unificado de administração pública são 1.262 servidores (docentes: 631; TAEs: 562; e estagiários: 30).

A organização pública analisada é um sistema aberto que é influenciada e influencia as mudanças que ocorrem no setor federal de educação. Rodrigues, Silva & Ferreira (2011) aponta que a “mudança organizacional traduz as diferenças que se verificam em determinadas dimensões de uma entidade ao longo do tempo e que podem ser observadas confrontando as características dessa entidade em distintos momentos da sua existência.”

Porras e Robertson (citado em Ribeiro, 2009, p.12) “apontam que a mudança organizacional representa um conjunto de teorias, valores, estratégias e técnicas cientificamente estruturadas com o objetivo de uma mudança planejada no ambiente de trabalho, com o propósito de elevar o desenvolvimento individual e o desempenho organizacional”.

Soto (citado em Sales & Silva, 2009) aponta que a mudança é um longo caminho a ser percorrido e que se deve aprender a lidar com ela para viver bem. ZANDER (2004) entende que a mudança organizacional é toda e qualquer transformação de caráter

estrutural, institucional, estratégica, cultural, tecnológica, humana ou de outro aspecto, que pode gerar impacto no indivíduo ou no grupo da organização. Araújo (1982) aduz que é qualquer alteração significativa e planejada, executada por pessoas internas ou externas à organização, que tenha o apoio de uma administração e atinja todos os campos.

A mudança pode ser desencadeada de forma planejada ocorre no interior da organização e pressupõe certa estabilidade e previsibilidade, e não planejada motivada por fatores externos necessitando de ajustes institucionais.

A Resolução nº 29, de 06 de Abril de 2018 - Dispõe sobre a Aprovação do PDI 2018/2022 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO documento que identifica a Instituição de Ensino Superior no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve ou que pretende desenvolver o IFRO; lei orçamentária anual que informa o recurso para o período; planos anuais de trabalho são exemplos de mudança planejada da organização em estudo, enquanto que a economia e a política são exemplos de mudanças não planejadas.

2.1 Objetivos e alvos da mudança

Fernandes (2005) apresenta que a mudança planejada ou não planejada pode visar objetivos como a aquisição de novas competências tecnológicas ou de gestão por parte dos colaboradores; adoção de novos comportamentos e atitudes face aos clientes da organização; a reorganização dos processos de trabalho e da coordenação interna; assunção de novos valores e princípios legitimadores da atividade sócio-organizativa; fusão com outras; e autonomia de sub-unidades.

Nos objetivos da mudança organizacional há o condicionamento do nível de realização e delimitação dos seus efeitos sobre a vida da organização, definindo inclusive, seus alvos: recaindo sobre indivíduos, os grupos ou sobre a organização.

Quando o alvo da mudança for o indivíduo visa-se o aperfeiçoamento profissional, aquisição de novos conhecimentos ou competências e a modificação de comportamentos e de atitudes. Exemplificando, Curso de Formação Pedagógica para não Licenciados - EaD em andamento em parceria com a UAB, parcerias de mestrado com a Unir, ISCAP e outros. Inscrições para a Seleção do Programa de Incentivo a Qualificação - PIQ, para os servidores efetivos do IFRO. O Programa tem por objetivo:

- a) estimular a participação de servidores em programas de qualificação;
- b) proporcionar oportunidades de desenvolvimento dos servidores, impulsionando a qualificação das atividades de administração, ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional;
- c) viabilizar o auxílio financeiro à qualificação de servidores que estejam fora de sua residência e/ou custeiam mensalidades e deslocamentos (intermunicipais e interestaduais) para fins de estudo.

Com os investimentos nos indivíduos em vários níveis hierárquicos o IFRO pretende trabalhar as competências individuais tais como: melhor organização individual do trabalho desenvolvido, natureza da tecnologia e práticas de segurança, padrão de qualidade na operação e melhoramento no atendimento ao cliente.

Fernandes (2005) afirma que as mudanças a nível grupal visa: as relações entre os diversos grupos que integram a organização, gestão da cooperação e competição associada à interdependência das suas atividades ou à interdependência dos recursos disponíveis na organização, desenvolvimento e consolidação do espírito de equipa e resolução de problemas. Estas devem sempre levar em consideração os fatores grupais e intergrupais. No IFRO além dos investimentos individuais há o investimento nos grupos sejam eles: comissões (promovendo visitas técnicas gerenciais) ou cursos *in Company* (reúne pessoas dos mais diversos setores e campi), além de reuniões diversas.

Ao nível organizacional as mudanças incidem sobre os valores e a cultura organizacional, as práticas e os processos de gestão, a tecnologia e a estrutura, a estratégia global da organização e as redes de organizações, setores em que o IFRO também vem provocando melhorias com investimentos em novos documentos institucionais (PDI), estrutura em Ead e melhoramento da educação presencial, apoio e outros, pois, como bem apontado por Fernandes (2005):

A escolha do alvo de mudança depende dos objetivos com que essa mudança é desencadeada. Assim, o efeito das mudanças organizacionais será diverso e terá uma influência maior ou menor sobre a produtividade e a sobrevivência da organização consoante o nível em que forem efetuadas e o modo como esses níveis forem integrados no processo global de mudança.

Ante a análise pela conceituação da mudança organizacional, passagem pelos seus objetivos e alvos de mudanças, cabe agora levantar as fases do processo de mudança, apontamentos e exemplificações.

3 I FASES DO PROCESSO DE MUDANÇA

Para uma mudança organizacional proveitosa e eficiente seria interessante que ocorresse de forma planejada, evitando assim um estranhamento nos colaboradores da empresa. Lewin (citado em Ferreira et. al., 2011), descreve o processo de mudança seguindo três fases: descongelamento, mudança e recongelamento. Schein (citado em Ferreira et. al., 2011), por sua vez elaborou o modelo explicitando os mecanismos que atuariam em cada uma dessas fases.

O descongelamento está relacionado à identificação direta dos problemas associados ao funcionamento da organização. Ou seja, traduz-se numa insatisfação com o estado atual em que vive. No IFRO a título de exemplo foi criado a Portaria nº 2181 de 21 de novembro de 2016 que instituiu o Sistema Eletrônico de Informação (SEI), como

sistema oficial de gestão de processos e documentos eletrônicos do IFRO, define normas, rotinas e procedimentos de instrução do processo eletrônico, e dá outras providências, ocasionando grandes descontentamentos com a simples inserção do novo ao instituto. Além deste, a Resolução nº 39/REIT - CONSUP/IFRO, de 09 de maio de 2018 que dispõe sobre a aprovação da reformulação do regulamento de atividades docentes, com diversas reuniões para tratar a respeito.

Schein (citado em Ferreira et. al., 2011) descreve três mecanismos que atuam na fase de descongelamento: desconfirmação, indução de culpa e ansiedade e criação de segurança psicológica.

Na segunda fase a organização e os colaboradores envolvidos passam pelo processo da mudança entrando para um novo nível que envolve o desenvolvimento de novos valores, atitudes e comportamentos, etc. (Ferreira et. al., 2011).

Porém é um processo que dependerá totalmente da motivação prévia de cada integrante, de forma individual e ainda de forma coletiva, em buscar informações novas e que provoquem que os mesmos possam analisar a situação de forma diferente da atual.

Nesta fase implica uma reestruturação cognitiva de modo a fazer com que os colaboradores passem a entender o processo de mudança como algo novo e que trará benefícios para a organização e para os mesmos, além do fato de adquirir novos conhecimentos que farão analisar a situação de modo diferente da atual.

O projeto “IFRO na Comunidade” que integra ações de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional que tem por objetivo geral identificar, reconhecer e atender as demandas pontuais e específicas das comunidades onde o IFRO se situa publicado no site do IFRO no menu Planejamento Estratégico, disponível em <<https://portal.ifro.edu.br/planejamentoestrategico-nav>>, pode ser um exemplo de mudança, pois há o deslocamento de profissionais da zona de conforto para o seio da sociedade.

O recongelamento é a fase estabilizadora, pois, refere-se ao fato de que a mudança quando estabelecida e implementada, tem necessidade de se firmar como processo contínuo e duradouro de um grupo ou da organização. Esta estabilização é necessária a fim de se evitar retrocessos evitando assim, que se volte ao patamar anterior, desestabilizando a equipe e a desmotivando novamente e fazendo com que a organização necessite recomeçar o processo. Segundo Ferreira et. al., (2011), nesta fase há dois processos:

recongelamento pessoal e recongelamento relacional. O primeiro reside no fato de a pessoa verificar se os novos comportamentos são congruentes com seu auto-conceito e com seus valores e se o mesmo se sente confortável com as mudanças efetuadas. Já o *recongelamento relacional* é o processo que permite verificar se as outras pessoas, membros dos grupos de referência ou de pertença, aceitam e confirmam os novos padrões comportamentais e atitudes resultantes da mudança.

Esta terceira e última fase tem caráter totalmente transitório, uma vez que, dará abertura a um novo ciclo todas as vezes que for necessária, o que resultará do reinício do

ciclo com o mecanismo de descongelamento.

No IFRO novos processos são estabelecidos e novos ciclos são iniciados todos os anos, uma vez que o planejamento anual é realizado no ano anterior para a elaboração do orçamento do ano seguinte. Nos *campi*, o mecanismo de congelamento está relacionado com a necessidade atual de capacitação e qualificação dos servidores, além da otimização e sistematização dos processos de trabalho, ambos objetivos previstos no Mapa Estratégico 2018-2022 constante no Plano de Desenvolvimento Institucional (2018). Esta melhoria dos processos organizacionais bem como os demais objetivos estratégicos constantes no referido mapa, buscam os resultados através da mudança do quadro pessoal e grupal, visto que será necessária a quebra do paradigma de organização estagnada.

4 | RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Para Lewin (citado em Bortolotti, Junior, & Andrade, 2011) o primeiro a trazer a tona uma definição de resistência à mudança organizacional tendo à época utilizado uma metáfora das ciências físicas. Se vive em um sistema de equilíbrio, na qual o que se busca é a estabilidade, ou seja, a manutenção do *status quo*. Assim, pode-se dizer que se o indivíduo estiver de acordo com a meta do sistema fica-se satisfeito. Do contrário, na ânsia de provocar mudanças se sentirá frustrado em todos os seus esforços, a menos que possa mudar a meta do sistema.

Collinson (1964) entende a resistência como o comportamento do empregado que procura desafiar, interromper, ou inverter suposições e discursos, ou seja, nada mais é que o poder exercido pelos empregados na organização. Vendo agora, de forma estritamente organizacional, as resistências se expressam de forma reservada, que normalmente, surge em resposta ou uma reação à mudança, Block (citado em Bortolotti et al., 2011).

Todo sistema organizacional está a mercê de resistências. Tal é normalmente evidenciada pela instituição como sendo ações percebidas do laborador na tentativa de parar, retardar, ou alterar a mudança e também comportamentos de membros de organizações que parecem lutar em desfavor de aceitação ou ajuda na implementação de mudanças, Coghlan (citado em Bortolotti et al., 2011).

Assim, podemos concluir que as resistências são mais comumente associadas as atitudes negativas dos empregados ou comportamentos contra produtivos Waddell e Sohal (citado em Bortolotti et al., 2011). Ainda, como uma forma de desacordo organizacional com um processo de mudança que os indivíduos consideram desagradáveis, discordantes ou inconvenientes, baseado nas avaliações pessoais e/ou do grupo. Geralmente, ocorre em ações individuais ou coletivas não-institucionalizadas (Giangreco, 2003).

Para Bergue (2010), na Administração Pública, a resistência à mudança “precisa ser compreendida a partir de um sistema de resultados” e por isso é necessário compreender que as pessoas são capazes no caso de ocorrência de mudança realizar uma avaliação

que resulte em um entendimento de que haverá para si ou para a organização alguma perda em relação ao espaço e patrimônio que já havia sido conquistado.

Por fim, Teixeira (citado em Bortolotti et al., 2011) apresenta que a resistência a mudanças é considerada como um comportamento adotado pelo indivíduo para proteger-se dos efeitos reais, ou imaginários da mudança. Essa reação pode ser sobre mudanças reais ou imaginárias, pois aquele que resiste pode estar imaginando mudanças que não se realizaram ou não se realizarão, mas julga que isso ocorre e tem medo.

Nessa perspectiva, observa-se que a resistência à mudança pode estar relacionada ao resultado da soma de perdas e ganhos potenciais que decorrem de inovação inserida por um processo de mudança além de uma expectativa de perda futura frente ao que uma trajetória projetada reserva em termos de ganhos previstos de qualquer ordem.

A origem da resistência das pessoas à mudanças reside nas características humanas básicas, como a percepção, personalidades e necessidades além de várias outras fontes. Zander (1950) aponta que a resistência à mudança começa sob certas condições: falta de clareza em que os indivíduos reagem quando recebem uma informação incompleta sobre modificações que as afetarão; percepções diferentes sobre o motivo da mudança a tendência é ver apenas aquilo que se espera ver, resultando numa informação completa ou incompleta pode ser deformada; pressão de forças contraditórias que surgem na comunicação entre os líderes e os gerentes quando o funcionário é pressionado a incorporar novos padrões em pouco tempo e estes novos padrões não estão suficientemente claros.

A resistência a mudanças se manifesta de inúmeras formas tais como: atraso e demora no início do processo de mudança, demora e ineficiência imprevista na etapa de implantação, e esforços que visem a sabotagem ao processo de mudança. Segundo Judson (1966), a avaliação que um indivíduo pode fazer, do seu estado futuro, é influenciada pelos temores, desejos, suspeita e crenças. Logo, para proteger-se e defender sua posição, ele apresenta a resistência.

Para Judson (1966) a forma de resistência à mudança pode ser variada, dependendo da personalidade do indivíduo, da natureza da mudança, das atitudes destes para com tal mudança, e das forças que derivam do grupo e da organização com seu contexto de ambiente.

No IFRO essas características também são visualizadas frequentemente, contudo, para apontar dados passíveis de serem confirmados será necessário realizar uma pesquisa junto a comunidade educacional, onde dados poderão ser tabulados e apresentados com maior valor comprobatório, pois não há um universo pesquisado até o presente.

5 | METODOLOGIA DA MUDANÇA PLANEADA

Segundo Fernandes (2005), a mudança deve ser acompanhada de um diagnóstico organizacional para que o dirigente da mudança tenha claro o porquê desta e onde ele deve

ocorrer. Esta mudança planejada realiza-se segundo três fases: Diagnóstico da situação da Organização; Ação ou intervenção para resolver os problemas detectados; Avaliação dos efeitos da intervenção. Cada uma destas etapas é necessária, pois englobam desde a origem da mudança, as ações que serão necessárias para a o processo fluir de maneira correta e ainda da avaliação das ações tomadas, para que, quando houver necessidade, um novo ciclo se inicie.

Para Ferreira et. al. (2011) a fase de diagnóstico é fundamental, dado que permitirá identificar os tipos de problemas que perturbam a eficácia da organização e os eventuais fatores que os determinam. Nesta fase importa, em primeiro lugar, identificar qual o sistema que vai ser alvo de análise e mudança. Como se pode também envolver toda a organização, departamento ou mesmo alguma interface ou processo.

Não basta apenas identificar a unidade ou processo, mas também as consequências que trarão com resultados positivos ou negativos das mudanças a serem implementadas. O processo de mudança planejada envolve não somente a espera de resultados bons, mas os ruins também e o que se pode obter com ambos. Um resultado bom de uma mudança em processo pode envolver que outros processos devam se adequar ao mesmo, o que poderá gerar resistências e até mesmo um novo planejamento para os demais.

De acordo com Nadler e Tushman (citados em Ferreira et. al. 2011) numa organização há que ter em consideração quatro componentes básicos: o trabalho, o pessoal, os dispositivos organizacionais formais e a organização informal.

No componente trabalho é necessário examinar as tarefas com maior grau de criticidade que sustentam o desempenho da organização, ou seja, como ele é feito e como é processado. Neste componente é importante considerar quais habilidades ou conhecimentos as tarefas individuais exigem e como o trabalho flui.

No segundo componente que envolve as pessoas, o objetivo é analisar quem realiza os trabalhos, bem como quais habilidades, conhecimentos e experiência possuem, bem como o comprometimento e as expectativas destas em relação a sua carreira. Os dispositivos organizacionais estão mais ligados à parte estrutural, bem como os procedimentos e parte burocrática que regulam o trabalho que as pessoas devem seguir na organização. Por fim a organização informal está mais relacionada à cultura da organização no que tange às crenças e valores dos indivíduos que nela estão inseridos.

Ferreira (2011) fala que o pressuposto básico do modelo considera, numa perspectiva contingencial, que a estratégia da organização será tanto mais realizável quanto maior for o seu grau de congruência com os quatro componentes e quanto mais congruentes forem as relações entre estes. Haverá congruência entre dois componentes à medida que houver relação coerente entre ambos. Ferreira (2011) conclui que a explicitação das congruências e incongruências organizacionais permitirá definir os fatores críticos e as áreas prioritária que serão objeto de intervenção e mudança.

A fase da intervenção consiste num conjunto de atividades implementadas ao nível

dos indivíduos, dos grupos ou de toda a organização, e direcionadas para a mudança da organizacional Ferreira et. al.; (2011, p. 618). Está o fato de se ter que intervir num processo desde a sua origem até a conclusão do mesmo.

No IFRO, podemos citar a intervenção por meio da implementação do PDI, visto que, os servidores mais antigos não estavam acostumados a trabalhar de forma estratégica, com planos de ação bem estruturados e voltados para os objetivos organizacionais e agora tem por obrigação contribuir com tais diretrizes para o alcance dos resultados.

Esta ação de intervenção permitiu aos servidores, por meio de reuniões, apresentações e treinamentos, uma aprendizagem teórica e prática dos objetivos organizacionais, processos a serem implementados e seguidos e ainda da resolução dos problemas organizacionais.

A última etapa do processo de mudança planejada, serve para avaliar os efeitos da intervenção. Através dela se consegue identificar os avanços, as falhas, problemas encontrados ao longo do caminho e aqueles resultantes da intervenção dentro do processo de mudança.

A avaliação é tão fundamental no processo com um todo que os esforços a serem realizados nesta etapa são tão importantes quanto no processo de implementação da mudança uma vez que pode contribuir decisivamente para a eficácia da implementação, permitindo corrigir reorientar as decisões e ações de intervenção Ferreira et. al.: (2011 p. 619).

A avaliação da mudança pode efetuar-se com base em critérios “duros”, ou seja objetivos tais como o aumento de vendas, a redução dos defeitos de fabrico, reclamações entre outros, porém os mesmos podem estar ligados ou não a fatores externos como condições políticas e econômicas. Não significa dizer que os resultados alcançados com investimentos e reformas em determinada unidade esteja relacionado com o fator econômico do país, tendo que se estabelecer uma avaliação mais subjetiva ou “mole”.

Uma avaliação mais “mole” significa ter que implementar pesquisas com os servidores envolvidos no processo de mudança, bem como, no caso do IFRO, os alunos e a comunidade.

O IFRO, é avaliado interna e externamente, visando o contínuo aperfeiçoamento e melhoria da qualidade do ensino e gestão. Uma destas é feita pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) tem por finalidade conduzir e sistematizar os processos de Avaliação Institucional segundo critérios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, abrangendo a realidade e as diferentes dimensões do IFRO, especialmente as expressas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), regulamentada pela Resolução n. 55/REIT - CONSUP/IFRO, de 01 de novembro de 2017. Ainda, há a avaliação externa do MEC. Todas com a finalidade satisfatória do trabalho prestado.

No processo de mudança planejada estas três fases só funcionam se em conjunto uma

com a outra. Se realizadas isoladamente perdem sua eficácia. Portanto, a implementação de um método de mudança planejada está inteiramente ligado a estes três componentes onde um só terá eficácia se o outro for elaborado e implementado da maneira correta.

6 | CONSIDERAÇÕES

De um modo geral, este estudo possibilitou uma melhor compreensão do processo da mudança organizacional, mais especificamente no IFRO e evidenciou os mecanismos de defesa que a instituição tem apresentado aos servidores públicos para conseguir gerir o referido processo.

O objetivo central foi alcançado em todas as pontuações realizadas ao longo da discussão teórica. Observa-se que a mudança organizacional do IFRO é essencialmente planejada, “dado que se reflete em diferentes componentes organizacionais, desde as mais hard (Cunha & Rego, 2002; Rego & Cunha, 2004) como as valências e subdivisão de Serviços, às mais soft (Cunha & Rego, 2002; Rego & Cunha, 2004), com a otimização de recursos humanos, novos horários e locais de trabalho”, conforme citado em Neto (2012).

Os resultados vivenciados parecem demonstrar que neste processo de mudança, o enfoque é direcionado na melhoria da organização com enfoque também no bem-estar físico e psicológico dos envolvidos no cumprimento da missão, visão, valores e objetivos institucionais. Para que não haja grandes resistências todo ato, sempre que possível, é precedido de um grande chamamento da comunidade para discussão e escolha da melhor forma de colocá-lo em vigor.

Este estudo apresentou limitações no levantamento das resistências, uma vez que não há pesquisa institucional que trata sobre o tema, tampouco, para a entrega deste é possível a realização, pois envolve não só o ISCAP, autores e instituição, mas órgãos como o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. 466/2012, II.4)

Seria pertinente em futuras investigações acerca da temática tendo o IFRO como alvo central uma pesquisa com levantamento de dados da influência que as mudanças organizacionais apontadas ocasionaram na instituição, tanto no aspecto da melhoria da organização com enfoque também no bem-estar físico e psicológicos dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas em organizações públicas**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

COLLINSON, D. **Strategies of resistance: power, knowledge and subjectivity in the workplace.** In Jermier, J.M, Knights, D, Nord, W.R. (Eds), *Resistance and Power in Organizations*, Routledge, New York, NY, p.25- 68,1994.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizagem Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.**Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf.

FERNANDES, E.A.N. **Gestão da Mudança organizacional.** In de *Gestão da Produtividade e da Qualidade*.(6),23-24,2005.Disponível em :<http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/966/1/Manual%206-%20Gest%C3%A3o%20da%20Mudan%C3%A7a%20Organizacional.pdf>

FERREIRA, J.M.C.; José, G.N.;& Antonio, C. **Manual de Psicossociologia das Organizações.** Escolar editora.2011.

GIANGRECO, A. **Conceptualisation and Operationalisation of Resistance to Change.** *Liuc Papers* n. 103(11),2002.Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/CONCEPTUALISATION-AND-OPERATIONALISATION-OF-TO-Giangreco/8e95d1441b0941e094ed9aa4766dc2c6aa60e0f1>. Acesso em 17 abril.2019

CONSELHO SUPERIOR (RONDONIA). **Resolução nº 39/REIT - CONSUP/IFRO, de 09 de maio de 2018 que dispõe sobre a aprovação da reformulação do regulamento de atividades docentes.**Disponível em http://ifro.edu.br/consup/index.php?option=com_docman&task=doc_detail&lgid=1035&Itemid=11.

CONSELHO SUPERIOR (RONDONIA). **Resolução nº 29, de 06 de Abril de 2018 - Dispõe sobre a Aprovação do PDI 2018/2022 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.**Disponível em http://ifro.edu.br/consup/index.php?option=com_docman&task=doc_detail&lgid=1009&Itemid=11. Acesso em 15 abril.2019.

IFRO.**Plano de Desenvolvimento Institucional IFRO 2018/2022.** Disponível em :https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina- simples.pdf

JUDSON, A. S. **Relações humanas e mudanças organizacionais.** São Paulo: Editora Atlas.1996.

NERY, V. F. & Neiva, E. R. **Varáveis de contexto e respostas à mudança organizacional: testando o papel mediador das atitudes.** *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Vol.2,pp.259-268,2015.Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722015000200259&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 27 mar.2019.

NETO, R.M.B.M.C.(2012). **Avaliação Do Impacto Da Mudança Organizacional Na Saúde Dos Trabalhadores.**Tese de Doutorado.Disponível em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9232/1/Tese_Raquel_Carvalho_Neto.pdf.Acesso em 23 abril.2019

RODRIGUES, L. S. M.; Silva, A. J. Al.;& Ferreira, D. F. **Gestão estratégica do nicho de produção em campos marginais no Brasil: estudo do modelo de gestão aplicável a empresas produtoras de petróleo & gás de pequeno porte.** In: Congresso nacional de excelência em gestão - CNEG, Rio de Janeiro,RJ,Brasil,7,2011.

SALES, J. D. A.,Silva, P. K. **Os fatores de resistência a mudança organizacional e suas possíveis resultantes positivas**: um estudo de caso na Industria Calçados Bibi do Município de Cruz das Almas-BA.2009.

WOOD, J. T. **Mudança Organizacional**. 4^a ed., São Paulo: Atlas.2004.

ZANDER, A. **Resistência às modificações: análise e prevenção**. In: Balção, Y. F.,Cordeiro L. L. 3.ed. O comportamento humano na empresa. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 371-80,1977.

CAPÍTULO 8

O CERIMONIAL E PROTOCOLO DAS SOLENIDADES DE COLAÇÃO DE GRAU DOS CURSOS SUPERIORES DO IFRO, SOB A PERSPECTIVA DO GUIA DE EVENTOS, CERIMONIAL E PROTOCOLO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Alberto Oliveira Viana

Instituto Superior de Contabilidade e
Administração do Porto
<http://lattes.cnpq.br/6476165847424288>

Emi Silva de Oliveira

Instituto Superior de Contabilidade e
Administração do Porto
<http://lattes.cnpq.br/5841614450456733>

Raimundo Gomes da Silva Junior

Instituto Superior de Contabilidade e
Administração do Porto
<http://lattes.cnpq.br/9563040663273493>

Ricardo Pereira Velho

Instituto Superior de Contabilidade e
Administração do Porto
<http://lattes.cnpq.br/8317553154779092>

RESUMO: A instituição cria conceitos e reforça a imagem de produtos, serviços, pessoas, entidades e organizações, por meio dos eventos que provoca a aproximação dos participantes, possibilitando uma comunicação da instituição promotora com os presentes. A solenidade de outorga de grau, denominada Colação de Grau, é o ato oficial, público e obrigatório, por meio do qual o aluno, concluinte do curso de graduação, recebe o grau ao qual tem direito por concluir o curso superior. Os eventos de colação de grau das redes Federais obedecem ao Guia da Rede

Federal de Educação, uma orientação, pois muitos passos sobre a execução do cerimonial e protocolo poderão ser conduzidos entre os setores das instituições. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia regimentou por intermédio da Resolução nº 8/REIT de 03 de janeiro de 2018 o Regulamento de Colação de Grau e da Cerimônia de Certificação de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. Assim, a presente pretende analisar a normatização que trata acerca da Colação de Grau do IF de Rondônia. Por meio da revisão de literatura, dos normativos institucionais, pretende-se apresentar às regras protocolares instituídas pela legislação vigente para assegurar uma boa condução do evento.

PALAVRAS-CHAVE: Rede Federal, Rondônia, protocolo, colação de grau.

THE CEREMONIAL AND PROTOCOL OF THE DEGREE COLLEGATION CEREMONIES OF THE HIGHER COURSES OF IFRO, UNDER THE PERSPECTIVE OF THE GUIDE OF EVENTS, CEREMONIAL AND PROTOCOL OF THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL, SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT: The institution creates concepts and reinforces the image of products, services, people, entities and organizations, through the events that bring the participants closer, making possible the communication of the promoter institution with those present. Graduation ceremony, called Graduation, is the official, public and obligatory act, by means of which the student, completing

the undergraduate course, receives the degree to which he / she is entitled to complete the higher course. The grade-level events of the Federal networks obey the Federal Education Network Guide, an orientation, as many steps on ceremonial execution and protocol can be conducted among the institutions' sectors. The Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia regimented, through Resolution 8 / REIT of January 3, 2018, the Regulations for the Collation of Degree and the Cerimony of Certification of Technical Courses integrated to High School. Thus, the present one intends to analyze the normatization that treats about the Degree Collation of the IF of Rondônia. Through the literature review, of the institutional norms, it is intended to present to the protocol rules established by the current legislation to ensure a good conduct of the event.

KEYWORDS: Federal Network, Rondônia, protocol, degree collation.

1 | INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia segue uma série de leis, normas e regulamentos, bem como atos protocolares para o seu bom funcionamento perante a sociedade e entre os demais órgãos. Para tanto, seguir determinados padrões não é tarefa fácil quando não se tem normas específicas para tal. Diante disso, a Rede Federal de Educação criou um Guia específico para os eventos realizados pela mesma visando padronizar, tanto nacional, como regionalmente nos Institutos Federais dos Estados (IF's), deixando a cargo de cada um destes a possibilidade de criação de um regulamento próprio, que não fuja da norma geral.

Objetiva-se analisar a normatização que trata acerca da Colação de Grau do IF de Rondônia em relação Guia da Rede Federal de Educação. O tema em questão reflete a preocupação dos IF's em regulamentar o protocolo a ser seguido nos mais diversos eventos, principalmente naqueles em que uma cerimônia é algo tão aguardado pelo aluno quando finda seu curso e o mesmo almeja estar presente em tal cerimônia.

É de conhecimento que, no Brasil, os costumes de seguir tais ritos vieram da Corte Portuguesa quando no período colonial. Herdeiro não somente de fontes lusitanas, mas também dos costumes franceses e ingleses, as regras de convívio social foram necessárias para um país tão novo, mas visto como uma grande descoberta da coroa portuguesa naquele período.

Não somente no Brasil, mas no mundo todo é necessário seguir os rituais de protocolo e cerimonial, visto que, sem regras os eventos poderiam findar tendo desfechos frustrantes, tanto para quem participasse, quanto para quem apenas lá estivesse como espectador. Daí a importância de se elaborar manuais e documentos específicos para a realização de eventos e de se fazer cumprir o que está descrito nos documentos.

Não é de hoje que, mesmo em momentos onde o protocolo deva ser seguido, haja desencontros por parte do anfitrião ou mesmo do convidado que desconhece tal comportamento a ser seguido. Muito disso acontece devido a casos onde possa ter regras diferentes de documentos distintos. Justifica-se então a escolha do tema em questão, para

fins de verificar as possíveis diferenças entre o Guia Geral da Rede Federal de Educação e a Resolução que normatiza o Instituto Federal de Rondônia.

Para atender a proposta apresentada objetiva-se tratar acerca da origem e evolução histórica do cerimonial no mundo, uma visão geral do Guia de Eventos, Cerimonial e Protocolo para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com apresentação do conceito e objetivo, precedências, colação de grau e por fim, as vestes talares e a composição da mesa previstas no Regulamento de Colação de Grau e da Cerimônia de Certificação de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRO.

2 | ORIGEM E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CERIMONIAL NO MUNDO

Segundo Velloso (1999 p. 34 apud SILVA, 2008) desde a antiguidade existe referência sobre regras de cerimonial em organizações tribais, inclusive, trezentos anos a.C., a cidade de Caere, importante centro comercial da Etrúria, entrou em guerra e foi derrotada por Roma que, como ato de generosidade, conferiu aos seus cidadãos um status particular, o jus *Caeritum*, o qual permitia a eles praticar ritos cerimoniais de adivinhação e profecia.

Muito antes da descoberta do fogo e da roda, época em que os homens se organizavam em clãs na hora de saborear a caça, havia uma hierarquia a ser respeitada (Lukower, 2003). No Egito mesmo, existiam muitos rituais e protocolos presentes em nascimentos, coroações, guerras e mortes que regiam a vida dos faraós e da corte. Para tudo havia um deus específico e um ritual a cumprir, como, por exemplo, a época do plantio e da colheita e a benção dada a uma criança ao nascer. O relacionamento com outros países, como revelam alguns documentos descobertos, era regulado pelas normas protocolares utilizadas na época, para que as pessoas pudessem viver bem e usufruir da natureza e de seu trabalho. Os egípcios também deixaram como legado inúmeros costumes cerimoniais com base na religião, e como diz Lukower (2003):

Na Grécia inúmeros exemplos de cerimonial podem ser identificados entre filósofos, pensadores e tribunos do império romano. Eles viviam em castas e o papel de cada um era definido de acordo com as normas e os protocolos. O não cumprimento dessas determinações resultava em castigos severos.

Já na Europa, na Idade Média, tanto nas cortes como nos feudos havia a regra de comportamento nos palácios. Não se pode negar que a Igreja interferiu de maneira decisória na vida das pessoas, visto que a maioria dos cerimoniais da época eram baseados em liturgias, como: coroações e saídas de cavaleiros para as batalhas.

Na França, durante o reinado dos Luíses, a etiqueta começou a ser apurada e expandiu-se para outros países da Europa. Da mesma forma, os gregos e os romanos também deixaram os seus legados. Porém o cerimonial ganhou destaque na Idade Média, nas cortes da Itália, Espanha, França e Áustria. Esta seção é baseada em Oliveira & Bond

(2010). Segundo Lins (2002, p. 89): o cerimonial torna-se um instrumento de globalização imperial, do qual descende o cerimonial diplomático em sua versão moderna e os grandes eventos.

Segundo Freitas (2001, p 34), os portugueses procuraram estabelecer regras para o convívio social, com a finalidade de marcar historicamente sua presença e assegurar a posse para a coroa: o Cerimonial Brasileiro é herdeiro de fontes distintas da corte portuguesa, da qual foi recebida a riqueza gastronômica e uma certa timidez provinciana. É herdeiro também dos costumes franceses e ingleses, dentre os quais predominam os franceses.

31 O GUIA DE EVENTOS, CERIMONIAL E PROTOCOLO PARA A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

3.1 Conceito e objetivo

Evento pode ser definido como “um acontecimento organizado com objetivos institucionais, comunitários ou profissionais”, segundo o Guia da Rede Federal (2017, p 11). Já no âmbito da comunicação e/ou marketing o evento pode ser considerado como um

instrumento institucional e/ou promocional, utilizado na comunicação dirigida, com a finalidade de criar conceito e estabelecer a imagem das organizações, produtos, serviços, ideias e pessoas, por meio de um acontecimento previamente planejado, a ocorrer em um único espaço de tempo com a aproximação entre os participantes, quer seja física, quer seja por meio de recursos da tecnologia (Guia da Rede Federal, 2017, p 11).

Ainda conforme o Guia da Rede Federal (2017, p. 31), “cerimonial é a técnica de conduzir solenidades”. Uma solenidade segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Priberam (1999), “é uma cerimônia pública que torna uma coisa solene”. Esta ‘coisa solene’ trata-se da cerimônia de colação de grau dos estudantes dos cursos superiores da rede federal. Assim como, em outras Instituições de Ensino Superior - IES, a forma de se declarar que o aluno está apto a exercer a profissão no mercado de trabalho e ainda de torná-lo oficialmente um profissional se dá pelo evento de Colação de Grau.

Por diversas vezes, as instituições públicas, privadas e de terceiro setor, no sentido da construção de sua imagem, utilizam a partir de uma boa organização e condução, eventos com o cerimonial e protocolo de forma estruturada e organizada. Os eventos podem ser diversos e dependerão geralmente de sua finalidade, indo desde solenidades de outorgas a reuniões, encontros, seminários, feiras, workshop dentre outros que se caracterizam como acontecimentos cujo planejamento prévio se faz essencial.

3.2 Colação de grau

A colação de grau é um ato oficial, público, regulamentar e obrigatório nas instituições

de ensino superior, em que o estudante, concluinte de curso de graduação, em qualquer modalidade, receberá o grau a que possui direito por haver concluído um curso. Cabe observar que a outorga de grau é indispensável, sendo pré-requisito para a emissão e registro do Diploma do estudante junto ao estabelecimento de ensino. A solenidade deve ser documentada, através de registro em ata, por departamento responsável.

São nas colações de grau, que o (a) Reitor (a) ou representante por ele legalmente designado, realiza a outorga de grau profissional ao estudante concluinte, passando este a ser denominado de acordo com o título adquirido: tecnólogo (a), bacharel (a) ou licenciado (a).

A sessão solene é realizada em cerimônia aberta ao público em que pode reunir formandos de um curso ou mais. Este caso requer toda infraestrutura de organização para seu bom decorrer. Requererá a utilização de vestes talares pelo Reitor, pelos estudantes concluintes e demais componentes da mesa de autoridades.

O Guia da Rede Federal é um documento realizado de forma mais genérica, que traz consigo as informações pertinentes à correta forma de se atuar em cerimônias e solenidades institucionais. Os Institutos Federais de vários estados têm autonomia para criar seus próprios documentos regulamentadores, porém, sem deixar de seguir as diretrizes gerais do Guia. Veremos então, como acontece esta ordem no Instituto Federal de Rondônia.

3.3 Precedências e Composição da Mesa Diretiva

O Guia da Rede Federal (2017, p. 31) define que a “precedência designa a ordem hierárquica de autoridades e símbolos oficiais. No cerimonial público, a ordem de precedência é definida pelo Decreto nº 70.274 de 9 de março de 1972”. Esta ordem de precedência é seguida pelo referido decreto oficial da presidência da república, ou seja, um documento elaborado com base num documento oficial do país.

A mesa diretiva das cerimônias de colação de grau pode ser assim composta, devendo ser chamada nesta mesma ordem pelo mestre de cerimônias: Reitor (a) ou seu representante; autoridades dos poderes executivo, legislativo, judiciário, previstas no Decreto n. 70.274/72; diretor (a) -geral do campus; coordenador de curso; paraninfo; patrono.

Se ocorrer de ter uma pessoa que empresta nome à turma, este não tem a obrigatoriedade de compor a mesa. Além disso podem completar a mesa de honra, os pró-reitores, diretores e chefes de departamento ou seus equivalentes nessa ordem.

3.4 Convites

O Guia aponta que a Instituição deve propor um modelo padrão de convite digital, ficando a critério de cada um a impressão para disponibilização para os convidados. Ficando a critério dos formandos custear um convite específico para sua turma contendo

obrigatoriamente: nome da instituição; marca da instituição; nome do curso; data, horário e local da colação de grau; nome das autoridades acadêmicas: reitor e diretor-geral do campus.

3.5 Uso das Vestes Talares

Os concluintes devem trajar beca na cor preta, faixa na cintura na cor do curso, capelo e jabour (peitilho). Por outro lado, o reitor ou o seu representante deve usar pelerine branca (samarra), capelo e a borla branca (usada para o ato da outorga de grau). É importante salientar que a utilização dos paramentos na cor branca é prerrogativa exclusiva do reitor. Caso o reitor não compareça à solenidade, a cor dos paramentos deverá ser a da formação do representante.

3.6 Cerimônia

A cerimônia de colação de grau segundo o Guia da Rede Federal será coordenada pela comissão responsável pela sessão solene, conduzida pelo mestre de cerimônia, e terá os seguintes atos protocolares: 1 início da solenidade; 2 composição da mesa de honra (definida pelo cerimonialista); 3 entrada dos concluintes acompanhados pelo paraninfo e pelo patrono, se for o caso; 4 execução do Hino Nacional (som mecânico ou ao vivo); 5 abertura oficial pelo(a) Reitor(a) ou seu representante legal; 6 nomeação das autoridades presentes (primeiro externas, depois internas); 7 leitura da ata de Colação de Grau (opcional); 8 juramento; 9 outorga de grau e entrega de diplomas (ou entrega simbólica, se for o caso); 10 discurso do(a) orador(a); 11 discurso do(a) paraninfo(a); 12 discurso do(a) Diretor(a) de campus; 13 discurso do(a) Reitor(a) ou de seu representante e encerramento.

4 | REGULAMENTO DE COLAÇÃO DE GRAU E DA CERIMÔNIA DE CERTIFICAÇÃO DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA - IFRO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, IFRO, foi instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Aprovou por meio da Resolução nº 8/REIT de 03 de janeiro de 2018 o Regulamento de Colação de Grau e da Cerimônia de Certificação de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio que aponta nos artigos seguintes:

Art. 1º O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) é uma instituição acreditadora e certificadora de competências, equiparada às universidades federais, nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, podendo criar cursos e promover as certificações segundo os procedimentos que estabelecer.

Art. 2º As Colações de Grau são cerimônias que consistem na outorga de grau aos formandos dos cursos que as exigem, a saber, no IFRO, os cursos

de graduação: bacharelado, licenciaturas e tecnólogos.

Art. 3º A Colação de Grau é um ato oficial e obrigatório a todos os alunos dos cursos citados no artigo anterior e consiste em um dos requisitos finais para emissão e registro de Diploma.

Parágrafo único. A Colação de Grau faz parte dos eventos da Formatura, sendo que essa é a cerimônia oficial e de inteira responsabilidade da Instituição. Outros relacionados à Formatura, tais como baile, aula da saudade e culto ecumênico são de exclusiva responsabilidade da Comissão de Formatura.

Art. 4º A Colação de Grau tem por finalidade formalizar a outorga de grau ao estudante e, por objetivo, registrar solenemente a conclusão dos cursos.

Como pode-se observar, o IFRO, como instituição pública federal, tem as competências necessárias para a certificação de seus alunos, por meio da realização da Colação de Grau, formalizando assim, a outorga de grau ao estudante de forma solene. Esta ação no âmbito do IFRO, geralmente é realizada a cada final de semestre para as turmas e/ou alunos concluintes naquele período, chegando a realizar duas cerimônias ao ano dependendo do campus e dos cursos concluintes. Toda a programação precisa estar prevista no calendário acadêmico, conforme prevê o artigo 8º da mesma resolução.

O IFRO conta com todo o planejamento da solenidade junto aos diversos setores que, necessariamente, precisam estar envolvidos, uma vez que fazem ou fizeram parte do processo de formação dos alunos. O planejamento ocorre da seguinte forma:

Art. 9º As solenidades de Colação de Grau serão planejadas conjuntamente pelas Coordenações de Curso, Departamento de Extensão, Coordenação de Registros Acadêmicos, ou setor competente, e Coordenação de Comunicação e Eventos dos campi.

Art. 10. O fluxo inicial para o planejamento das Colações de Grau por campi envolve as seguintes orientações:

I - a Coordenação de Comunicação e Eventos, juntamente com as Coordenações de Curso e/ou o Departamento de Apoio ao Ensino, definirá um cronograma de Colação de Grau e divulgará aos alunos;

II - as Coordenações de Curso encaminharão a relação dos formandos para a Coordenação de Registros Acadêmicos com no máximo 20 dias de antecedência da cerimônia;

III - a Coordenação de Registros Acadêmicos deferirá ou não os requerimentos dos alunos, após consulta sobre a integralização de cursos, e encaminhará à Coordenação de Comunicação e Eventos do campus listas de alunos aptos, por curso, em até 15 dias antes das datas de Colação de Grau respectivas;

IV - (...)

A Coordenação de Comunicação e Eventos, denominada nos *Campi* de CCOM, é o setor responsável pela realização destes eventos no campus. Esta prepara o local, equipamentos de som e outros necessários, além de elaborar todo o roteiro, incluindo a lista dos alunos formandos, para que o Mestre de Cerimônias possa seguir. Segundo o Guia

da Rede Federal (2017, p. 21), “o Mestre de Cerimônias é o responsável pela condução do cerimonial”. O Guia cita ainda que não é recomendável que este acumule a função de cerimonialista, ou seja, do responsável pela organização/assessoramento do cerimonial.

4.1 Da composição da mesa

Na Resolução do IFRO a ordem da composição da mesa se dá pelo Reitor, Diretores Gerais dos Campi, Pró-Reitor, conforme se vê nos artigos abaixo:

Art. 26. A Mesa de Autoridades deverá ser composta, preferencialmente, por no máximo nove pessoas, salvo em cerimônias de colação de grau coletiva.

Art. 27. As autoridades e representantes serão chamados sempre de acordo com a ordem hierárquica ou de representação superior, salvo se houver orientação justificada da Coordenação de Comunicação e Eventos do campus, considerando-se esta ordem essencial:

I - Reitor; II - Diretor-Geral do campus; III - Pró-reitores (opcional); IV - Coordenador de curso; V - Paraninfo; VI - Patrono; VII - outras autoridades.

Parágrafo único. Caso haja a presença de autoridades dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário no evento, a ordem de precedência será estabelecida conforme a Lei 70.247, de 9 de março de 1972, mas mantendo-se o Reitor como primeira representação a ser chamada.

Art. 28. Na Mesa de Autoridades, a pessoa de maior representação ficará ao centro, quando se tratar de número ímpar de participantes, ou à direita de um centro imaginário, quando se tratar de número par de componentes, tomando-se por referência uma posição na Mesa de frente para a plateia.

§ 1º As demais pessoas serão distribuídas a partir do primeiro representante, colocando-se à direita e esquerda, nesta ordem, sempre as pessoas de maior representação, ficando nos extremos as de menor hierarquia.

§ 2º A título de exemplificação, quanto ao parágrafo anterior, a maior autoridade ficará no centro (1), seguida da segunda maior autoridade à sua direita (2), da terceira maior autoridade à sua esquerda (3) e assim sucessiva e alternadamente quanto às posições, até se completar a Mesa (...).

A composição da mesa, segundo a Resolução do IFRO, se difere do Guia da Rede Federal apenas entre o Pró-Reitor que vem após o Diretor Geral. Isso se dá pelo fato de que no Campus o grau hierárquico mais importante após o reitor é o do Diretor Geral, pois este preside aquela instituição.

4.2 Dos Convites de Colação de Grau

Para os convites a Resolução não inova, apenas deixa mais suave e entendível aos olhos de qualquer pessoa que o analise nas solicitações obrigatórias e sua ordem: Brasão nacional; nome e logomarca do IFRO; nome do Reitor do IFRO e do Diretor-Geral do campus, nesta ordem; nome do(s) curso(s); e data, horário e local da solenidade.

Acerca dos convites específicos a Resolução inova apresentando que dois setores promoverão a aprovação: Coordenação de Comunicação e Eventos e Direção-Geral do campus. Ainda, aponta o prazo máximo de 15 dias para a Coordenação de Comunicação

e Eventos do campus responder em relação aos modelos de convites submetidos à aprovação. Por fim, torna responsável pelo custo dos mesmo as Comissões de Formatura e dos alunos por elas representados.

4.3 Vestes Talares

As vestes talares são utilizadas nas cerimônias de colação de grau. Este tipo de roupa padrão nestes tipos de evento tem sua origem nos trajes sacerdotais tão utilizados desde a antiga Roma, pelos clérigos e magistrados e tornou-se comum nas colações de grau universitárias. No IFRO, as mesmas também foram contempladas conforme os artigos a seguir:

Art. 21. As vestes talares são vestimentas obrigatórias usadas pelos participantes de cerimônias solenes, conforme a seguinte descrição, no que se refere às Colações de Grau do IFRO:

I - para uso exclusivo do Reitor: beca preta (toga), pelerine e borla brancos, representando todas as áreas do conhecimento, conforme modelo definido;

II - para os pró-reitores, diretores-gerais e coordenadores de curso (sendo docentes do IFRO) presentes na Mesa de Honra: beca preta, pelerine e faixa conforme a cor de sua graduação; sendo do corpo administrativo e possuindo formação acadêmica, comporá da mesma forma, exceto a pelerine que é de uso exclusivo do corpo docente;

(...)

IV - alunos formandos: beca preta, faixa na cintura da cor correspondente ao curso concluído, jabour e capelo preto;

(...)

§ 1º O capelo será usado pelos alunos somente após a outorga de grau.

§ 2º É obrigatória veste talar padronizada e obedecendo ao modelo estabelecido pelo Instituto, independente se será a unidade que fornecerá a vestimenta ou se será fornecida por uma empresa contratada, cumprindo com o Guia de Eventos da Rede Federal.

(...)

As vestes talares tão utilizadas desde os primórdios da humanidade, da época dos impérios até a atualidade, são necessárias para os eventos como os já citados. As vestes, sejam elas talares ou não, são primordiais para a identificação do evento e de sua magnitude, esta segue o rigor do Guia da Rede Federal.

4.4 Da Realização da Solenidade

Acerca da cerimonia o diferencial entre o Guia e a Resolução do IFRO está em duas situação na ordem, pois, no primeiro após o hino nacional ocorre a abertura oficial pelo(a) Reitor(a) ou seu representante legal, enquanto na segunda se dá a indicação das autoridades presentes. Outra divergência se dá na obrigatoriedade prevista na Resolução

da diplomação simbólica, enquanto no Guia é facultativo.

5 | CONCLUSÃO

É perceptível que a utilização de normas e padrões na Rede Federal e nos IF's, traz consigo a forma correta de se portar diante de situações benéficas para os integrantes dos cerimoniais. A utilização de uma norma padrão, como é o caso do Guia da Rede Federal e ainda, da Resolução de Colação de Grau do IFRO, traz consigo termos de igualdade entre si, visto que, por ser uma única rede federal, não poderia ser diferente, porém, por se tratar de personalidades diferentes, trazem consigo suas particularidades.

Sabe-se que este tipo de particularidade só acontece devido aos cargos exercidos nos mais diversos *campi*, e ainda do tipo de cerimônia realizada. O Guia da Rede Federal traz de forma macro como deve proceder nos diversos eventos. Em relação ao Guia, a Resolução do IFRO, apesar de particularidades, também demonstra total cuidado nos mais diversos itens a serem seguidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Guia de Eventos, Cerimonial e Protocolo 2ª Edição, revisada ampliada para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Retirado de <http://redefederal.mec.gov.br/links/1130-guia-de-eventos-para-a-rede-federal-conta-com-nova-edicao>. Acedido em 27.03.2019.

BRASIL. **Manual de Redação da Presidência da República**.3.ed. Brasília: Presidência da República,189 p. Retirado de <http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>. Acesso em 27.03 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 70.274**, de 9 de março de 1972. **Aprova as normas de cerimonial público e a ordem geral de precedência**. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D70274.htm. Acesso em 27.03 2019.

FREITAS, M. I. T. **Cerimonial & Etiqueta – ritual das recepções**. Belo Horizonte: UMA Editoria.2001.

IFRO. **Resolução nº 8/REIT de 03 de janeiro de 2018 o Regulamento de Colação de Grau e da Cerimônia de Certificação de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio**. Retirado de https://portal.ifro.edu.br/images/ASCOM/Documentos/Resolucao_n%C2%BA_08_-_Regulamento_de_Colacao_de_Grau_e_Certificacao.pdf. Acesso em 27.03.2019.

BRASIL. **Lei nº 5.700**, de 1º de **Setembro de 1971. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, dá providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5700-1-setembro-1971-357915-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 27.03.2019.

LINS, A. E. **Evolução do Cerimonial Brasileiro – aulas e conferências**. Recife: 2002

LURKOWER, A. **Cerimonial e Protocolo**. São Paulo: Ed. Contexto e Comunigraf Editora, 2003.

OLIVEIRA, M.; BOND, M. T. **Manual do Profissional de Secretariado V.IV** Organizando Eventos. Curitiba: Ed. IbpeX, 2009.

Solenidade, In: **Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: < <https://dicionario.priberam.org/solenidade#:~:text=2.,3.>>. Acesso em: 02.05. 2021.

VELLOSO, A. **Cerimonial Universitário**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.2001.

CAPÍTULO 9

DESIGN DE MÍDIAS EDUCATIVAS E USO DO ESTATUTO DA JUVENTUDE: DE JOVENS PARA JOVENS

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 04/05/2021

Gabriel Guedes Barbosa Silva

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande - Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/6137718762674609>

Daniel Leite Costa

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande - Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/1801542196217476>

RESUMO: Neste resumo expandido, o programa Mídias na Educação, um projeto de extensão realizado pela Universidade Federal de Campina Grande em parceria com a Escola Estadual Monte Carmelo, localizada em Campina Grande, terá toda a sua trajetória detalhada, pontuando seus objetivos, sua metodologia, o seu desenvolvimento, assim como os resultados obtidos após a sua conclusão. Além disto, o programa é fundamentado em três pilares: protagonismo infantojuvenil, rádio escola e produção de mídias. Porém, no presente trabalho, o programa será abordado através da ótica da produção de mídias, detalhando quais foram estas produções midiáticas elaboradas no decorrer do projeto e as ações extensionistas promovidas aos integrantes da instituição escolar, sejam eles alunos, ou professores.

PALAVRAS-CHAVE: Audiovisual; Design; Estatuto; Educação; Produção.

DESIGN OF EDUCATIONAL MEDIA AND USE OF THE STATUTE OF YOUTH: FROM TEENS TO TEENS

ABSTRACT: In this extended abstract, the Mídias na Educação program, an extension project carried out by the Federal University of Campina Grande in partnership with the Monte Carmelo State School, located in Campina Grande, will have its entire trajectory detailed, punctuating its objectives, its methodology, the its development, as well as the results obtained after its conclusion. In addition, the program is based on three pillars: children youth protagonism, school radio and media production. However, in the present work, the program will be approached through the perspective of media production, detailing which media productions were elaborated during the project and the extension actions promoted to the members of the school institution, be they students, or teachers.

KEYWORDS: Audiovisual; Design; Statute; Education; Production.

1 | INTRODUÇÃO

O programa Mídias na Educação se trata de uma iniciativa dos cursos de Educomunicação e de Design da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que atua com o objetivo de viabilizar o ensino através da relação entre a educação e comunicação, visando fornecer formação a professores e estudantes da educação básica de municípios paraibanos e articular negociações com o

poder público para que a educomunicação seja implantada nas escolas do Estado. Em cada edição do programa, uma nova escola é selecionada para que a ação extensionista possa atuar de forma mais precisa e eficiente, sendo assim, a instituição desta edição foi a Escola Estadual Monte Carmelo, localizada no bairro Centenário em Campina Grande (PB). O programa é subdividido em três projetos, sendo eles: Protagonismo infantojuvenil (responsável por trabalhar o protagonismo das crianças em suas atuações na escola e na comunidade), rádio escola (responsável por assumir a perspectiva da construção cidadã a partir do conhecimento da mídia radiofônica, usando a metodologia de criação de conteúdos em áudio) e produção de mídias (responsável pela produção de mídias educativas, de cunho comunitário, objetivando construir processos integrados de produção e difusão de conteúdos educacionais impressos e digitais).

2 | OBJETIVOS

Mediar, dentro de uma metodologia educ comunicativa, processos de produção e difusão de conteúdos educacionais impressos e digitais, congregando extensionistas e comunidade atendida em práticas de mídia-educação na Escola Estadual Monte Carmelo. Sendo assim, é fundamental pontuar os objetivos específicos definidos logo no início do programa:

I - Conduzir os/as participantes à compreensão de aspectos teórico-conceituais e práticos sobre a educomunicação, buscando ampliar a habilidades técnicas no campo da mídia-educação e a consciência crítico-criativa frente à diversidade de mídias;

II - Realizar oficinas sequenciais de integração, inserção e inclusão na produção de mídias educativas comunitárias, construindo material educativo, dentro de metodologias alternativas de trabalho, por mediação, e atendendo as especificidades locais da comunidade atendida;

III - Mediar práticas experimentais – denominadas de laboratórios - de produção de mídias educativas, priorizando a produção gráfica e editorial, impressa e digital, e de áudio e vídeo, primando pela autonomia dos/as participantes na construção coletiva de conteúdos educacionais;

IV - Construir, junto à comunidade atendida, estratégias que garantam a continuidade das ações e atividades do projeto a partir do trabalho integrado de professores/as e estudantes.

3 | METODOLOGIA

Todo o projeto foi fundamentado nas perspectivas da educomunicação, constituindo-se metodologicamente a partir da Abordagem RPP (Relações, Pessoas e Processos), desenvolvida pelo coordenador desta ação extensionista, inter-relacionando-se com a

perspectiva dos intercursos dialógicos e o prisma da circularidade. No desenvolvimento das ações e atividades, o projeto possui 3 (três) fases distintas e complementares, nas quais são:

- Fase 1 (Planejamento): Antecedida por uma avaliação diagnóstica in loco, esta primeira fase está caracterizada pelo trabalho interno da equipe do projeto, dentro da unidade do programa Mídias na Educação, e objetiva mapear as realidades locais, definindo ações e, nestas, as principais atividades. Esta fase foi realizada em dois momentos: primeiro, na Escola Estadual Monte Carmelo, com avaliação diagnóstica; e segundo, no âmbito dos cursos de Design e Comunicação Social, na UFCG, com rodas de conversa e estudos coletivos;
- Fase 2 (Preparação): Nesta segunda fase, foram elaboradas e postas em prática as oficinas internas - no âmbito da UFCG - de construção e “testagem” dos materiais educativos de referência a serem utilizadas na fase 3. Esta fase foi totalmente acompanhada por uma equipe de articulação da Escola Estadual Monte Carmelo.
- Fase 3 (Multiplicação): Esta terceira fase, os extensionistas, a partir do material de referência, construído e testado coletivamente na fase anterior, atuaram realizando oficinas de multiplicação com a comunidade atendida, primando pela metodologia participativa e crítico-criativa, constituída de três momentos: (I) Integração dos materiais de referência ao cotidiano da comunidade atendida para estudo coletivo, (II) Inserção, configurada pelo conjunto de ações e atividades mediadas pelos extensionistas, envolvendo processos didáticos, para a construção, na comunidade, de materiais próprias; e, por fim, (III) Inclusão, quando, depois das atividades de mediação, a comunidade atendida assume autonomamente a produção e difusão de conteúdos educativos em mídias comunitárias.

Assim, no processo metodológico, houveram ações e atividades gerais (envolvendo os dois públicos ao mesmo tempo e de modo integrado) e específicas (distintas e voltadas para cada público envolvido, mas, ainda assim, consecutivas), cabendo destacar que todo o trabalho foi realizado de forma dinâmica com professores/as, visando colaborar diretamente para a sustentabilidade e continuidade do projeto. Além disto, a metodologia adotada baseou-se no planejamento antecipado das atividades que foram realizadas, em seguida, os recursos necessários foram reunidos para realizá-las de forma eficiente, em seguida, após a conclusão, os resultados eram mostrados para todos os integrantes do programa Mídias na Educação, a fim de coletar feedbacks e fazer melhorias posteriores, caso fosse necessário. Por fim, após os ajustes finais, as mídias eram publicadas em suas respectivas plataformas, tanto digital (blog institucional do programa), quanto física (ECI Monte Carmelo).

4 | DESENVOLVIMENTO

Desta forma, com a metodologia bem estruturada, as demandas para a escola começaram a ser idealizadas, testadas e produzidas em conjunto com toda a equipe de

alunos do curso de design. No decorrer do programa, o projeto de produção de mídias foi responsável pelo desenvolvimento de diversos materiais gráficos, sejam eles impressos (como banner, cartilhas, crachás de identificação, etc.), ou digitais (como posts para redes sociais, reformulação do blog institucional e também de toda a identidade visual do programa).

Segundo Oliveira et al. (2005), a comunicação é um comportamento inerente ao ser humano, no qual, está sempre buscando alcançar a troca de ideias. Por isso, durante todo o desenvolvimento do projeto, a comunicação (seja ela entre os membros do projeto e os alunos da escola, ou durante a transmissão de informações por meio dos materiais didáticos) sempre foi trabalhada com bastante cautela, visando a transmissão clara e precisa das informações que seriam abordadas.

Além disto, de acordo com Dondis (2003), o mais antigo registro encontrado na história humana é a informação visual através das pinturas rupestres. Apresentando assim, o forte laço que o ser humano possui com o seu entorno, e como ele sempre buscou maneiras singulares de interpretá-lo e expressá-lo visualmente. A partir disso, pode-se perceber que dentro do âmbito da informação visual, existe a comunicação visual, uma esfera extremamente importante dentro do design. Afinal, não interessa apenas qual conteúdo será abordado, mas também, de que maneira ele será transmitido.

A partir disso, utilizando de princípios encontrados dentro do âmbito do design (estudo de formas, cores, disposições de elementos visuais, etc.), os materiais foram desenvolvidos buscando, em primeiro plano, despertar o interesse visual no observador, com a finalidade de que ele ou ela, pudesse se sentir cativado a ler aquele determinado material. Pois, a comunicação visual está constantemente presente no cotidiano do ser humano, segundo Munari (1997), imagens podem agregar valores e informações totalmente diferentes, dependendo do contexto em que estão inseridas. Então, despertar o interesse visual no leitor, é essencial como primeira forma de contato com o material didático. Logo, em segundo plano, toda a linguagem verbal foi idealizada para que qualquer leitor pudesse compreender a mensagem que estava sendo passada, tornando a compreensão daquele conhecimento democrática e ao mesmo tempo didática.

Durante todo o programa, em paralelo com a produção de materiais didáticos e as oficinas que eram realizadas com alunos, foi sendo idealizado pela equipe do projeto qual assunto complementar poderia ser abordado com os estudantes, buscando não apenas a transmissão de conteúdo, mas que também pudesse gerar impactos positivos em suas vidas. Sendo assim, após pesquisas ainda mais aprofundadas, o Estatuto da Juventude foi unanimemente escolhido como tema ideal para ser abordado junto aos alunos, afinal, é um assunto de extrema importância e que além disso, muitas vezes, os próprios jovens desconhecem seus direitos. A partir disso, o Estatuto foi detalhadamente desdobrado em seus onze eixos, visando apresentá-los com clareza aos estudantes.

Sendo assim, com a temática totalmente estruturada, definiu-se os materiais que

seriam desenvolvidos em torno dos onze eixos do Estatuto, nos quais, foram: Banner, cartilha e também materiais digitais para serem divulgados nas redes sociais. Desta forma, sendo desenvolvidos no decorrer do projeto, os materiais não apenas despertavam o interesse dos alunos em relação a temática, mas também promoviam uma maior relação entre eles e todos da equipe do programa.

Com o decorrer das ações extensionistas, o projeto foi alcançando sua fase final, com isto, os primeiros passos para o trabalho de conclusão do programa foram sendo dados. Foi então idealizado uma produção audiovisual que abordasse os onze eixos do Estatuto da Juventude, utilizando o Draw My Life e o Stop Motion como metodologias de criação, aplicando imagens representativas e uma linguagem que facilite a compreensão de todo o conteúdo. Por fim, visando um maior envolvimento dos alunos com o projeto e com o trabalho final, suas vozes foram emprestadas para narrar todo o material audiovisual, trazendo assim, um conteúdo feito de jovens para jovens.

Com a conclusão das ações extensionistas, foi verificado que todos os objetivos propostos logo nos momentos iniciais do programa foram alcançados com sucesso, uma vez que conseguimos levar para estes alunos o conhecimento adquirido dentro da universidade, além de conscientizá-los à cerca de seus próprios direitos. Além disto, as atividades realizadas dentro do ECI Monte Carmelo promoveram resultados positivos também para os professores da instituição. Seja através do físico ou do digital, a linguagem escrita, verbal e visual dos materiais didáticos produzidos foi feita direcionada a todo e qualquer jovem: atual, didática, precisa e acima de tudo, inclusiva.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o encerramento do programa, tornou-se perceptível que as ações promovidas dentro da instituição geraram resultados extremamente satisfatórios para os alunos e professores da escola. Além disso, os materiais didáticos desenvolvidos alcançaram seus objetivos com sucesso, conseguindo despertar o interesse dos estudantes em aprender mais sobre seus direitos, principalmente devido à forma didática e inclusiva na abordagem da temática.

Os resultados obtidos durante este projeto de extensão mostram a tamanha dedicação que se deve ter no momento da transmissão de um determinado conhecimento. Portanto, é primordial buscar identificar e entender quem será o leitor principal do conteúdo que está sendo projetado, ou seja, para quem a mensagem está sendo direcionada. Pois, com isto bem definido, toda a linguagem (seja ela visual, escrita ou verbal) deverá ser perfeitamente elaborada, buscando um melhor engajamento com o público-alvo, e por consequência, alcançando resultados ainda mais satisfatórios e precisos, sem que haja ruídos durante a transmissão da mensagem.

Por fim, a experiência foi, sem dúvida, extremamente enriquecedora, toda a equipe

do projeto de extensão não apenas pôde levar o conhecimento aprendido dentro da universidade, como também teve a grande oportunidade de aprender com os integrantes do ECI Monte Carmelo, tanto com os estudantes, como também com os professores da instituição, havendo desta forma, uma troca mútua e constante de aprendizados, transformando toda a ação extensionista em uma rica experiência não só acadêmica, como também pessoal.

REFERÊNCIAS

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

MUNARI, Bruno. **Design e Comunicação Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Políeria Santos de, et. al. **Comunicação terapêutica em enfermagem revelada nos depoimentos dos pacientes internados em centro de terapia intensiva**. Revista Eletrônica de Enfermagem. v. 07, n. 01, p. 54-63, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/861/1034>>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES/AS ENGENHEIROS/AS

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 04/05/2021

Erick Fonseca Boaventura

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)/Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)
Sabará/Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/4000149005069235>

Adriana Maria Tonini

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)/Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais (CEFET/MG)
Ouro Preto/Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/7318970207481115>

João Batista Rafael Antunes

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)
Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/0991119215008619>

Felipe Rodrigues Madeira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)
Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/4594807790267215>

Thiago Eduardo Freitas Bicalho

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)
Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/3400737056863248>

RESUMO: Os cursos de graduação em engenharia formam profissionais para trabalhar em diversas áreas: Alimentos, Ambiental, Eletrônica, Produção e outras. Acontece que muitos/as desses/as profissionais formados/as em engenharia se tornam professores/as nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mas não são preparados/as para isso em sua graduação. A maioria dos cursos de engenharia, diferentemente das licenciaturas, não tem seu foco voltado para a formação pedagógica e para a docência. A partir deste fato, buscando entender melhor a atuação do/a professor/a engenheiro/a, seu modo de agir, pensar, aprender e ensinar, este trabalho tem como objetivo analisar e compreender como se dá a prática docente dos/as professores/as engenheiros/as da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Será utilizado nesta pesquisa uma abordagem qualitativa, em que os procedimentos adotados para coleta de dados serão a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso e os instrumentos de coleta de dados serão a entrevista semiestruturada e a observação não participante. O lócus da pesquisa será o IFMG. A instituição foi escolhida como campo empírico da pesquisa, por ter um número expressivo de professores/as engenheiros/as atuando na EPTNM.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Professores engenheiros. Professoras engenheiras. Educação profissional e tecnológica.

THE TEACHING PRACTICE OF ENGINEERING TEACHERS

ABSTRACT: This Engineering undergraduate courses train professionals to work in various areas: Food, Environmental, Electronics, Production and others. It turns out that many of these engineering graduates become teachers in the Vocational and Technological Education (EFA) courses, but are not prepared for it upon graduation. Most engineering courses, unlike undergraduate degrees, do not focus on pedagogical training and teaching. From this fact, seeking to better understand the performance of the teacher engineer, his way of acting, thinking, learning and teaching, this paper aims to analyze and understand how teachers practice teaching / the engineers of the Secondary Technical Vocational Education (EPTNM) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais (IFMG). Some of the authors used in the theoretical basis were: Saviani (2009), Tardif (2014), Moura (2013), Ramos (2014), Ciavatta (2014), Costa (2017), besides laws and other normative documents. A qualitative approach will be used in this research, in which the procedures adopted for data collection will be documentary research, bibliographic research and case study and the data collection instruments will be semi-structured interviews and non-participant observation. The locus of the research will be the IFMG. The institution was chosen as the empirical field of research, because it has a significant number of teachers / engineers working at EPTNM.

KEYWORDS: Teaching practice. Engineer teachers. Professional and technological education.

1 | INTRODUÇÃO

Os cursos de graduação em engenharia formam profissionais para trabalhar em diversas áreas: Alimentos, Ambiental, Eletrônica, Produção e outras. Acontece que muitos/as desses/as profissionais formados/as em engenharia se tornam professores/as nos cursos de EPT, mas não são preparados/as para isso em sua graduação. A maioria dos cursos de engenharia, diferentemente das licenciaturas, não tem seu foco voltado para a formação pedagógica e para a docência.

A partir deste fato, surgem vários questionamentos: O que leva o/a profissional formado/a em engenharia a se tornar professor/a? Estes/as profissionais entendem o que é a formação pedagógica e qual a sua importância? Eles/as buscam a formação pedagógica ou julgam que só o domínio do conteúdo é suficiente para ser docente? Como eles/as avaliam seus/suas alunos/as? Como eles/as lidam com as dificuldades de aprendizagem dos/as discentes? Quais recursos didáticos e metodologias utilizam em suas aulas? Quais são as suas maiores dificuldades como professores/as?

Buscando entender melhor a atuação do/a professor/a engenheiro/a, seu modo de agir, pensar, aprender e ensinar, temos como questão de pesquisa: Como se dá a prática docente dos/as professores/as engenheiros/as da EPTNM do IFMG?

Essa pesquisa se justifica, devido a importância de se analisar como está ocorrendo a prática docente de professores/as não licenciados/as, na EPTNM, modalidade de curso que está se expandindo cada vez mais pelo país. De acordo com o Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) em 2017, o Brasil teve quase 1,8 milhões de matrículas na EPTNM e pretende-se alcançar o número de 5.224.584 matrículas até 2024, garantindo que 50% dessas matrículas estejam na rede pública.

Para localizar produções acadêmicas correlatas à temática deste trabalho, foi feito um levantamento no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os descritores utilizados e os resultados são apresentados na Tabela 1.

Descritores	CAPES	BDTD
“Professores Engenheiros”	8	10
“Professoras Engenheiras”	0	10
“Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”	22	5
“Professoras da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”	0	5
“Prática docente do professor engenheiro”	1	1
“Prática docente da professora engenheira”	0	1

Tabela 1 - Total de produções acadêmicas encontradas, de acordo com os descritores utilizados, no período de 2002 a 2019.

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

A análise dos dados de forma quantitativa apresentados na Tabela 1, demonstra que existe um pequeno número de produções (teses e dissertações) que tratam do tema, sugerindo que ainda há espaço para esta pesquisa.

2 I EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), define que a EPT abrangerá os seguintes cursos:

- I.de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II.de educação profissional técnica de nível médio;
- III.de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Em se tratando da EPTNM a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), institui que no ensino médio, atendida a formação geral do educando, ele poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. E de acordo com a resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), os cursos da EPTNM têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos,

sócio históricos e culturais.

Concorda-se com os vários autores que defendem a formação ampla do/da estudante na EPTNM. Segundo Costa (2017, p.260) a educação profissional “forma para o mundo do trabalho, na perspectiva de uma formação integral que unifique a formação humana com a formação técnica”. Ciavatta (2014, p.190-191) destaca que a “[...] educação politécnica como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional”. Para Moura (2013, p. 715) “conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”. Já para Ramos (2014, p. 94) a formação integral é colocada como uma “formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos”.

A atuação do/a professor/a na EPT tem muitas especificidades, o que requer uma formação específica para que haja um bom desempenho. Além disso, há de se pensar em uma formação didático-pedagógica para esse/a profissional (MACHADO, 2008). Assim sendo, concorda-se com Costa (2017, p. 271) sobre “a importância de se formar para a profissão professor, sobretudo para a docência na educação profissional, considerando a finalidade mor desta modalidade de ensino que é a habilitação profissional do técnico de nível médio”.

Para Saviani (2009) a formação de professores/as acontece de acordo com dois modelos,

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

O autor expõe que nas universidades tem-se adotado com predominância o modelo dos conteúdos, não se preocupando com a formação específica do/a professor/a, isto é, com o preparo pedagógico-didático. Ainda segundo o autor, esse dilema entre a escolha de um ou outro modelo, deve ser superado, sendo que nos cursos de formação de professores/as devem ser articulados os dois modelos, fornecendo uma formação completa para o/a docente (SAVIANI, 2009).

Segundo Tardif (2014, p.39) “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos as ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana”. Então, somente o domínio do conteúdo não é mais suficiente para a atuação docente, é necessário que ele/ela adquira uma formação pedagógica, visto que

neste tipo de formação se reflete sobre a prática docente e aprofunda-se em abordagens pedagógicas apropriadas para educação, tornando o/a docente capaz de ensinar os conhecimentos empíricos, além de desenvolver uma didática coerente com a modalidade de ensino (OLIVEIRA, 2017). Além disso, é necessário que o/a docente mobilize diversos saberes no ambiente escolar e na sala de aula, para desempenhar seu papel como professor/a.

2.1 Saberes docentes

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes podem ser divididos nas categorias: disciplinares, curriculares, da formação profissional (incluindo os das ciências da educação e da ideologia pedagógica) e experienciais.

Os saberes da formação profissional são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores/as especialmente. Esses saberes podem ser incorporados à prática docente, que no âmbito institucional acontece através da formação inicial e continuada, mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos (TARDIF, 2014).

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões, sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares são provenientes das mais diversas disciplinas (história, biologia, etc.) ofertadas nas universidades, são fruto dos saberes que dispõe nossa sociedade e são transmitidos independente dos cursos de formação de professores/as e das faculdades de educação.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados sob a forma de programas escolares, que os/as professores/as devem aprender a aplicar.

Os saberes experienciais ou práticos são desenvolvidos no exercício de suas funções como professor/a e, na prática de sua profissão. Esses saberes emergem da experiência e por ela são validados. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014).

O saber docente é social, plural e temporal. O saber é construído socialmente através das relações com diversos agentes (alunos/as, pais, professores/as e outros atores escolares). O saber é plural, devido as suas diversas fontes (da atuação como professor/a, da formação universitária, dentre outras). O saber dos/as professores/as é temporal, porque é adquirido ao longo da carreira docente e história de vida (TARDIF, 2014).

Logo, a prática docente é influenciada pelos diferentes saberes dos/as professores/as, e está relacionada com a pessoa, com sua formação, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os/as alunos/as em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Natureza da pesquisa

Será utilizado nesta pesquisa uma abordagem qualitativa, para buscar o conhecimento, a partir da visão dos sujeitos investigados, estes inseridos em seu contexto social. Segundo Lüdke e André (2018, p.14),

[...] Há sempre uma tentativa de capturar as “perspectivas dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 14).

Na abordagem qualitativa o processo tem significado mais expressivo que os resultados (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Segundo os objetivos de cada pesquisa social, podemos definir a pesquisa dentro de três grandes grupos: estudos exploratórios, descritivos e explicativos (GIL, 2008). Essa pesquisa é exploratória, visto que objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema estudado. Segundo Gil (2008, p.27) “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Essa pesquisa também é considerada descritiva, porque pretende-se investigar a prática docente de um determinado grupo de professores/as. Para Gil (2008, p.28) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os procedimentos adotados para coleta de dados serão a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso.

Apesquisa documental se justifica devido a análise das leis e de dados disponibilizados por instituições. Segundo Rampazzo (2005, p. 52), na pesquisa documental vale-se da análise de “documentos oficiais: anuários, editoriais, ordens régias, leis, ata, relatórios, ofícios [...]”.

A revisão bibliográfica compõe parte significativa deste trabalho. De acordo com Rampazzo (2005, p. 53), “qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige uma pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação da questão, quer para fundamentação teórica, ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa”.

O estudo de caso segundo Rampazzo (2005, p. 55), “é a pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade para examinar aspectos variados de sua vida”. Já para Yin (2010, p.39) é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real [...]”. Portanto,

considera-se que o estudo de caso seja pertinente a pesquisa, visto que a investigação se dará em um *lócus* definido, o IFMG, e os sujeitos da pesquisa serão um determinado grupo de professores/as.

A entrevista semiestruturada e a observação não participante serão os instrumentos de coleta de dados. A entrevista é a técnica em que o pesquisador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção das informações que interessam à investigação, é uma das técnicas mais utilizadas nas ciências sociais (GIL, 2008). A entrevista semiestruturada será utilizada para identificar os percursos formativos e entender as concepções sobre a prática docente, dos profissionais investigados. Este tipo de entrevista tem um roteiro prévio para orientar o entrevistador, mas que é flexível.

De acordo com Lüdke e André (2018, p. 39-40),

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. [...] especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 39-40).

A observação usa os sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano, sua grande vantagem sobre outras técnicas está na percepção dos fatos diretamente, sem qualquer intermediação (GIL, 2008). Será utilizada a observação não participante para verificar como são planejadas e executadas as aulas dos sujeitos pesquisados. Neste tipo de observação o pesquisador permanece alheio ao processo que está pesquisando, tendo um papel de espectador do objeto observado (GIL, 2008).

Espera-se que correlacionando os dados obtidos nas entrevistas e nas observações, mediante a luz da teoria, se atinja os objetivos dessa pesquisa.

Cabe destacar, que esta pesquisa irá seguir os aspectos éticos indicados nas diretrizes para pesquisa com seres humanos, determinadas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

3.3 Campo empírico e participantes da pesquisa

Será utilizado como *lócus* da pesquisa, o IFMG. A instituição foi escolhida como campo empírico da pesquisa, por ter um número expressivo de professores/as engenheiros/as atuando na EPTNM, estes/as que serão os sujeitos participantes dessa pesquisa. Os/As professores/as do IFMG, ingressam na instituição através de concursos públicos para o cargo de professor da educação básica, técnica e tecnológica, tendo como regime de trabalho 20h, 40h ou 40h com dedicação exclusiva. A seguir, faz-se uma breve contextualização da instituição.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), criou vários institutos federais, entre eles o IFMG, que foi resultado da união dos Centros Federais de Educação

Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista e das unidades de ensino descentralizadas de Formiga e Congonhas.

O IFMG faz parte da rede federal de educação profissional e tecnológica do país e atualmente é composto pela reitoria, com sede em Belo Horizonte/MG e mais 18 *campi*: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibité, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista, além dos *campi* avançados de Arcos, Conselheiro Lafaiete, Ipatinga, Piumhi, Itabirito e Ponte Nova (IFMG, 2019).

Os Institutos Federais têm por finalidades e características,

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 2008).

Conforme sua finalidade o IFMG oferta cursos nos níveis e modalidades: formação inicial e continuada, ensino técnico (integrado ao ensino médio, concomitante, subsequente e educação de jovens e adultos), ensino superior (bacharelado, licenciatura e tecnologia), pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (IFMG, 2019).

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), define que o IFMG deve garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio (prioritariamente na forma de cursos integrados) e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender os cursos de licenciatura.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve por objetivo apresentar o projeto de pesquisa que se pretende defender no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET/MG sobre a prática docente dos professores engenheiros. A dissertação será resultado deste projeto de pesquisa e será desenvolvida dentro da linha de pesquisa Processos Formativos em Educação Tecnológica do PPGET do CEFET/MG, que enfoca estudos sobre os processos formativos na área da EPT, em instituições educacionais, destacando temas que relacionam o trabalho, a educação e mudanças societárias.

Assim, para que seja possível atingir os objetivos da pesquisa da dissertação pretende-se analisar e compreender como se dá a prática docente dos/as professores/as engenheiros/as da EPTNM do IFMG. Bem como, identificar os percursos formativos dos/as docentes investigados/as; entender as concepções sobre a prática docente, a partir dos/as professores/as e verificar como são planejadas e executadas as aulas.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas

Gerais e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Sabará pelo apoio ao desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Rêis, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **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, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 set. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2019.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 24 jul. 2019.

COSTA, Maria Adélia. A prática docente na educação profissional: percepções discentes. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, nº 5, p. 259 - 278, maio - ago., 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/190>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – IFMG. **Histórico e Missão**. IFMG: 2019. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>. Acesso em: 23 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar de 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 23 jul. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun., 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

OLIVEIRA, Eliane Silvestre. **A formação e as práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio na modalidade EaD na Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG**. 2017. 153f. Dissertação de Mestrado - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=302. Acesso em: 31 jul. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**: Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/xUrgP9>. Acesso em: 04 ago. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143- 155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CAPÍTULO 11

A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 04/05/2021

Letícia Gomes Vilar de Albuquerque

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São Luís-MA
<http://lattes.cnpq.br/0516003899188664>

Andressa Oliveira Bezerra

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São Luís-MA
<http://lattes.cnpq.br/9326276079941768>

Maria Josenilde Albuquerque Silva

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São Luís-MA
<http://lattes.cnpq.br/8406484356926492>

Rosália Mendonça Dutra

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São Luís-MA
<http://lattes.cnpq.br/4119124897204770>

RESUMO: A indisciplina é um assunto que sempre aparece quando se discute educação em sala de aula. Baseado nisso, o referido artigo intitulado “a indisciplina em sala de aula e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem”, que surgiu a partir de uma vivência através de um trabalho desenvolvido sobre violência em um campo de pesquisa, tem como objetivo abrir uma discussão a respeito do ato disciplinar praticado pelos estudantes; inicialmente entendendo o significado de indisciplina, para perceber suas consequências

e, ao final, ser capaz de compreender e saber como lidar com este comportamento em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina, Sala de aula, Ensino, Aprendizagem.

CONSEQUENCES OF THE INDISCIPLINE IN CLASSROOM AND IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT: Indiscipline is a subject that always comes up when discussing classroom education. Based on this, the referred article entitled “Consequences of the indiscipline in classroom and in the teaching-learning process”, which arose from an experience through a work developed on violence in a research field, aims to open a discussion about the undisciplined act practiced by the students; initially understanding the meaning of indiscipline, to understand its consequences and, in the end, to be able to understand and know how to deal with this behavior in the classroom.

KEYWORDS: Indiscipline, Classroom, Teaching, Learning.

1 | INTRODUÇÃO

A indisciplina é uma atitude que acomete praticamente em todos os ambientes escolares, seja da rede pública ou privada de ensino; é um assunto muito recorrente no contexto escolar, visto que tal atitude expressa a fuga daquilo que foi colocado de antemão pelo professor ou superior da instituição escolar. Por conseguinte, dependendo da atitude do professor, a

autoridade mais frequente na vida do estudante, perante ao seu ato indisciplinar, pode culminar em um resultado construtivo para o estudante ou também negativo, gerando atritos e atitudes que despertam a violência, seja por parte do professor ou do aluno. Segundo Gotzens (2003 apud SCORSIM, 2008, p. 17):

A disciplina é um instrumento cuja principal finalidade é a de garantir a ordem necessária no grupo para facilitar seu funcionamento e, desse modo, solucionar problemas que venham a surgir. Para que isto seja possível, é necessário que a disciplina seja consciente e interativa. [...] O valor funcional da disciplina escolar é favorecer o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e a consecução dos objetivos acadêmicos e de caráter socializador propostos e vinculados ao contexto. Cabe a escola favorecer relações socialmente desejáveis e respeitadas entre os indivíduos, desenvolvendo assim "comportamentos adequados e coerentes com os padrões de relação e de interação humana que a sociedade considera desejáveis".

O ato indisciplinar pode ser interpretado de duas maneiras: seja como uma atitude de desrespeito às normas vigentes ou como questionamento, por parte dos estudantes, sobre os efeitos do ensino-aprendizagem. Como afirma Fortuna (2002 apud SCORSIM, 2008, p. 19) "indisciplina é contestar, rebelar-se e romper com a forma harmônica do meio"; e Foucault (1991 apud SCORSIM, 2008, p. 17) acrescenta que:

O termo disciplina está estritamente ligado ao conceito de poder, a escola ou o professor decidem o comportamento que o aluno deve demonstrar, negando a liberdade, limitando a ação. Por isso a indisciplina pode ser vista como um contra-poder, uma resistência a ele.

Logo, a autoridade, em questão o professor, se demonstra como algo essencial para a formação do individualismo do estudante, porém tal ato de autoridade deve surgir dentro de um contexto histórico e concreto, pois a disciplina escolar e em sala de aula "[...] deve responder a um planejamento de ensino globalizador com vistas à prevenção do problema e, com o objetivo básico de viabilizar a aprendizagem e a socialização do aluno" (SCORSIM, 2008, p. 22).

A discussão acerca do tema indisciplina escolar surgiu através da aplicação de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, cujo título "Violência na interlocução com a comunidade escolar", realizado no primeiro semestre do ano de 2018, em uma instituição pública de ensino, tendo como público-alvo estudantes da etapa do Ensino Médio.

Durante a aplicação do projeto na escola, foi interessante observar o comportamento indisciplinar dos estudantes diante da exposição do projeto, por isso, despertou-se o interesse de desenvolver o referido trabalho, na tentativa de compreender melhor esta temática.

Desse modo, o presente artigo tem como intuito abrir uma discussão para o tema, em primeiro momento compreendendo o que é indisciplina, posteriormente entender suas

consequências em sala de aula e como entrar com medidas para combatê-la.

2 | DISCUTINDO A INDISCIPLINA ESCOLAR

Primeiramente, ao se discutir indisciplina, é importante compreender o que é disciplina. Conforme o Dicionário de Língua Portuguesa (FERREIRA, 1999, apud SCORSIM, 2008, p. 16), a indisciplina compreende como um:

regime de ordem imposta ou mesmo consentida; ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização (escolar, militar); relações de subordinação do aluno ao mestre; observância de preceitos e normas; submissão a um regulamento.

Quando se fala em indisciplina, logo se pensa em mau comportamento e demais atitudes inadequadas e, principalmente, é comum relacionar tais atitudes indisciplinadas ao ambiente escolar, esquecendo-se de que não existe apenas neste espaço, mas como em qualquer ambiente que influencia de algum modo o ser humano, proporcionando hábitos positivos quanto negativos para formação do caráter de uma pessoa.

O assunto indisciplina, geralmente, se remete à escola, pois esta deve construir valores e moldar da melhor maneira os aspectos que envolve o estudante. O que muitas vezes se ignora é a necessidade da parceria entre família e escola, professor-aluno e demais integrantes da instituição escolar.

As diversas manifestações de indisciplina se caracteriza em um dos grandes desafios para os professores, por causar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Visto isso, indisciplina, então, conceitua-se como o não cumprimento de regras:

[...] é rebeldia contra qualquer regra construída; é desrespeito aos princípios de convivência combinados, sem uma justificativa viável; é o não-cumprimento de regras criando transtornos; é a incapacidade de se organizar e de se relacionar de acordo com normas e valores estabelecidos por um grupo (FORTUNA, 2002 apud SCORSIM, 2008, p. 19).

No contexto escolar, segundo Soeli Scorsim (2008), a indisciplina se manifesta através de algazarra em classe, brigas, xingamentos, depredação e até agressões a professores. Assim, o processo educativo se torna complexo por se tratar da formação simultânea de um grande número de pessoas e a disciplina é apenas parte desse processo. Logo, durante o processo educativo é essencial a autoridade do professor para a formação da personalidade do estudante, onde a mesma deve ser fixa dentro de um contexto histórico e concreto:

O espaço escolar atravessa um momento de acúmulo de funções, fazendo-se necessária a sua resignificação, bem como o esclarecimento de seu papel atual, restituindo a autoridade ao professor. Esta autoridade deve ser construída através do diálogo e de firmes propósitos. A autoridade docente exige sustentação contínua e deve ser reinstituída constantemente, pois a disciplina não é reação espontânea ou dever natural dos alunos (SCORSIM, 2008, p. 19).

A escola e os professores, enquanto cumprem os seus papéis, têm uma tarefa importante na transformação e mudança dos estudantes, de modo que nem a escola e nem os professores permaneçam indiferentes perante a situação de indisciplina destes. A instituição escolar deve criar condições materiais, humanas e ambientais no sentido de desenvolver um clima de convivência agradável para seus integrantes. Para isso, buscam-se as causas do desencadeamento para contê-la, impondo limites e intervindo de forma positiva.

3 I CONSEQUÊNCIAS DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

A indisciplina, definida anteriormente, influencia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois em um ambiente de bagunça, brigas e desrespeito entre professor-aluno e aluno-aluno, a aprendizagem fica em segundo plano. Dessa maneira, nota-se que algo não pedagógico está tirando a atenção dos estudantes.

O tempo, fator importante nas escolas, visto a variedade de disciplinas que os estudantes têm de “dar conta”, acaba sendo prejudicado pelo comportamento indisciplinar dos alunos, que em pequena quantidade pode tirar a concentração de todos os outros. Banaletti e Dametto (2015, p. 9) afirma que:

Atos indisciplinados sem dúvida geram inúmeras consequências em todo o contexto escolar, dentre estas, destaca-se a perda de tempo. Há professores que perdem muito tempo de sua aula tentando acomodar seus alunos, conseguindo a atenção desejada para explicar o conteúdo e realizar as atividades. Tempo este que poderia ser utilizado para o desenvolvimento de conteúdos e aprendizagens. Além disso, quando um grupo de alunos não está colaborando, sem dúvida o restante da turma também acaba por sofrer com isso. Enquanto uns acatam a disciplina e outros resistem a ela, o professor fica em meio a esta situação e seu trabalho acaba não sendo eficaz.

A indisciplina mantém muitas vezes o professor em posição de defesa, não sabendo como lidar com a situação e nem como prender a atenção dos estudantes para a sua aula. Esses momentos proporcionam ao professor frustração e desânimo por não conseguir dar a sua aula e conseqüente desejo de abandonar a profissão, visto que seu lado motivacional está prejudicado.

A respeito disso, Pimenta (2004, p. 24 apud BANALETTI; DAMETTO, 2015, p. 9) salienta que o professor não deve se sentir sozinho quanto a essa problemática, sobretudo porque:

[...] existe na instituição escolar um grupo de pessoas cuja função é a de dar apoio ao professor diante das dificuldades encontradas dentro das instituições escolares. Quando o professor entra em sala, não está entrando sozinho; com ele entram seus colegas, os funcionários, as regras determinadas pela escola, enfim, toda a instituição que naquele momento ele passa a representar.

Em seguida, António Nóvoa (2012) destaca o exercício da formação continuada

entre os próprios professores de uma instituição e, visto isso, seria uma boa alternativa que a escola poderia adotar, visto que:

Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir novos modelos de formação. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente (NÓVOA, 2012, p. 17).

Garcia (1999 apud SILVA, 2014, p.12) discute sobre as relações interpessoais, ao afirmar que o ato de indisciplina é uma situação vivenciada pelas escolas de maneira intensa, “[...] apresentando-se como uma fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula”.

Desse modo, as relações interpessoais entre professor-aluno e aluno-aluno acabam por ficar prejudicadas, demandando assim uma rede de pessoas para tratar dessa situação. Conflitos interpessoais precisam do envolvimento de professor, direção, estudante e seus responsáveis.

Esta situação colocada anteriormente gera muitas vezes, ainda, mais revolta no estudante indisciplinado que continua enxergando a escola como algo enfadonho e logo não lhe desperta interesse. Sobre isso, Eccheli (2008 apud SILVA, 2014, p. 13) afirma que:

É provável que a indisciplina observada nas escolas esteja diretamente relacionada à falta de motivação dos alunos diante do fato de se verem obrigados a estar numa sala de aula sem entender o porquê e para quê daquilo, considerando os conteúdos inúteis ou, mesmo que sejam úteis, não compreendendo bem para que servem.

Visto a ideia supracitada, Freire (1996) corrobora e pontua que saber ensinar não é somente transferir conhecimento e se faz essencial o professor está sempre revendo a sua prática, pois a ele compete:

[...] criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 21).

Para D’Ambrósio (2012, p. 77), “[...] O ideal é o aprender com prazer ou o prazer de aprender [...]”, pois o lado afetivo, também de acordo com Burak e Aragão (2012), está junto neste processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem ligada ao contexto significativo possibilitaria uma fácil retenção e aquisição de conhecimento que, inevitavelmente, poderia reduzir atitudes indisciplinadas por parte dos estudantes.

Assim sendo, a motivação deve estar presente não só no professor para ressignificar a prática pedagógica para tornar a aula mais interessante, mas também no estudante ao compreender por ele mesmo a importância que a escola tem em sua vida e que o conhecimento adquirido nela é utilizável na sua vida prática para a atualidade.

4 I MEDIDAS PREVENTIVAS NO COMBATE A INDISCIPLINA NA ESCOLA

Sabendo-se que a escola apresenta grandes problemas por conta da indisciplina de seu corpo discente, ou seja, comportamentos inadequados ou em desacordo com as regras da instituição, a pesquisa feita pela professora Cláudia Maria Scheidt em seu caderno pedagógico, sobre violência e disciplina na escola, aponta para uma possível intervenção na melhoria da convivência escolar de seus pares, especificamente em sala de aula.

A proposta dos Contratos Pedagógicos, fundamentados nos estudos de Aquino (2003 apud SCHEIDT, 2008, p. 13), prima por uma escola que tenha como uma de suas funções educar pessoas na perspectiva de formar cidadãos conscientes, capazes, responsáveis e autônomos de absorver comportamentos adequados e de forma democrática, tanto na escola como na sociedade.

Portanto, a proposta apresentada por esse contrato pedagógico é de suma relevância ao estabelecer parâmetros de conduta que se espera do estudante, o que é tolerável e aceito, como normas de comportamento em sala de aula refletindo na escola e na sociedade.

Essa proposta é um acordo entre ambas as partes, com estabelecimentos de regras a serem cumpridas, contendo sanções a quem não cumprir. Além disso, é importante lembrar que o “Contrato Pedagógico” não substitui o Regimento Escolar, o qual deve estar em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (nº 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ambos documentos normatizando as condutas a serem cumpridas, em observância com os direitos e deveres dos estudantes (SCHEIDT, 2008).

Dessa maneira, cabe a nós, enquanto educadores, estabelecer um diálogo franco, ao explicar quais comportamentos são pertinentes à escola e em sala de aula, com os colegas, professores e demais membros da administração escolar. Mediante isso, geram-se efeitos positivos na escola e na sociedade, ao considerarem, em conjunto, os comportamentos dos gestores, coordenadores, professores e demais membros que formam a comunidade escolar com igual importância, ao promover educação e trazer a responsabilidade e respeito para todos.

Sobre a ideia do diálogo, esta “[...] se constitui em um fundamental mecanismo nas relações em sala de aula, culminando, assim, em uma boa comunicação entre professor e estudantes” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 55), que, da mesma forma, poderá refletir nos demais agentes neste processo e, assim, combatendo a indisciplina de maneira em conjunta e positiva.

Alro e Skovsmose (2010, p. 125) ainda colaboram com essa ideia, ao acreditarem que:

[...] privilegiar o diálogo significa prestigiar certo tipo de investigação, e esse tipo de investigação tem muito a ver com os participantes, através de seus pensamentos e sentimentos, entendimentos e pressupostos a respeito das

coisas, das ideias e das possibilidades.

É de suma relevância que haja assembleias, para o estabelecimento de regras de convivência, dentre outras atitudes, como reuniões entre a comunidade escolar; criação de um sistema de comunicação na escola; regulamento do regimento interno; promoção de contato com as famílias; projetos que visam a melhoria da interação da escola, comunidade e sociedade; são algumas estratégias pontuadas por Cláudia Maria Scheidt (2008).

Diálogo franco se faz importante sobre horários; uso de objetos eletrônicos, como celular; responsabilidade pelas atividades; respeito com os colegas e professores e demais regras que se adéquam aos estudantes e a comunidade escolar na totalidade, na perspectiva de um desenvolvimento pleno e saudável dos discentes e a esperança que fomenta os professores, no intuito de produzir satisfação na sociedade em minimizar os impactos de indisciplina e intolerância social.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto sobre indisciplina, desde sua definição, perpassando pelas suas consequências e, posteriormente, disponibilizando algumas alternativas para lidar com essa situação, podemos destacar que vários podem ser os fatores que levam a um ambiente de estudantes indisciplinados, desde a não definição de regras fixas a desmotivação dos discentes nas aulas.

A indisciplina então dificulta no processo de ensino-aprendizagem, visto que se perde muito tempo tentando prender a atenção dos estudantes nas aulas, mediante as atitudes de algazarra e/ou desmotivação por parte dos discentes, bem como a dos docentes. Estudar sobre tal fenômeno possibilita um subsídio a nós, profissionais da educação e futuros colegas, que tem na sala de aula o principal campo de trabalho, pois entender, analisar e observar comportamentos indisciplinados na teoria e na prática ajudam a pensar em alternativas de intervenção.

Desta forma, estudar a indisciplina no contexto escolar foi de suma importância, visto que, a partir de um projeto sobre violência, acabou por se tornar um assunto em destaque, através do comportamento indisciplinar notável dos estudantes, durante a aplicação do projeto na escola.

Embora o termo indisciplina tenha sido estudado pela equipe de pesquisa e trabalhado com os estudantes de ensino médio, estudar sobre este assunto contribui de forma relevante durante a formação acadêmica, bem como na formação dos estudantes que tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre o tema e suas consequências no ambiente de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Letícia Gomes Vilar de. **O ensino e a aprendizagem da matemática na escola-campo do programa de residência pedagógica**: um estudo de caso sobre o uso da metodologia de resolução de problemas. Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

ALRO, Helle. SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BANALETTI, Samara Marina Menin; DAMETTO, Jarbas. Indisciplina no contexto escolar: causas, consequências e perspectivas de intervenção. **Revista de Educação do Ideau**, Getúlio Vargas, v.10, n.14, jul/dez. 2015. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/4644be6704aa0facbf42315e890d07f6284_1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

BURAK, D.; ARAGÃO, R. M. R. **A modelagem matemática e relações com a aprendizagem significativa**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: Da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória. ES. A 9, v. 18, n. 35, p. 11-22. jan. / jun. 2012.

SCHEIDT, Cláudia Maria. **Contratos pedagógicos e estatuto de convivência**: alternativas para o enfrentamento da violência e disciplina na escola. Ponta Grossa: [s.n], 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/33-2.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SCORSIM, Soeli Terezinha. **Discutindo conceitos**: violência, indisciplina, incivilidade, bullying. Ponta Grossa: [s.n], 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/32-2.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SILVA, Dorli Aparecida de Gouveia da. **Indisciplina**: causas e consequências no processo do ensinar e aprender. 2014. Artigo (Especialização em Coordenação Pedagógica). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47212/DORLI%20APARECIDA%20DE%20GOUVEIA%20DA%20SILVA.PDF?sequence=1>. Acesso em: 12 ago. 2018.

O INTERVENCIONISMO DA MODERNIZAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 27/07/2021

Carmem Lucia Albrecht da Silveira

Doutoranda em Educação (Bolsista UPF) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGedu/UPF), na linha de pesquisa de Políticas Educacionais
Passo Fundo- RS

Renata Cecília Estormovski

Universidade de Passo Fundo-UPF/RS

Sandra Maria Zardo Morescho

Doutoranda em Educação (Bolsista Capes) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGedu/UPF), na linha de pesquisa de Políticas Educacionais
Passo Fundo-RS

RESUMO: O artigo tem por objetivo compreender as intervenções provocadas pelas transformações da modernização do mundo globalizado, desenvolvidas desde as últimas décadas do século XX e que afetam a gestão educacional da educação básica. Apresenta uma abordagem qualitativa, mediante a análise do referencial teórico embasado no enquadramento teórico progressista contemporâneo do autor português Licínio C. Lima (2002, 2001,1997, 1996), acompanhado do autor Almerindo J. Afonso (2007, 2002, 1999) e Luiz C. Freitas (2010, 2012, 2014). Está pautado em apontar quais são alguns dos intervencionismos causados na educação básica pelo paradigma contábil do gerencialismo. As transformações

provocadas no exercício da educação escolar e ocasionadas pela interferência empresarial, dinamizaram a avaliação como ferramenta de controle da qualidade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Modernização; Educação Contábil; Avaliação e Controle.

ABSTRACT: The article aims to understand the interventions provoked by the transformations of the modernization of the globalized world, developed since the last decades of the twentieth century and that affect the educational management of basic education. It presents a qualitative approach, through the analysis of the theoretical framework based on the contemporary progressive theoretical framework of the Portuguese author Licínio C. Lima (2002, 2001,1997, 1996), accompanied by the author Almerindo J. Afonso (2007, 2002, 1999) and Luiz C. Freitas (2010, 2012, 2014). It is based on pointing out what are some of the interventions caused in basic education by the accounting paradigm of managerialism. The transformations caused in the exercise of school education and caused by business interference, dynamize the evaluation as a tool for controlling educational quality.

KEYWORDS: Modernization; Accounting Paradigm; Assessment; Control.

O artigo tem origem e compõem a teoria robusta da pesquisa de doutorado que estuda o protagonismo da gestão educacional, diante dos resultados das avaliações em larga escala das últimas décadas no Brasil. O estudo, de

abordagem qualitativa, transcorreu pela pesquisa bibliográfica e análise teórica dos autores já nominados. Tem o intento de compreender a origem e as transformações provocadas na dinâmica educacional e ocasionadas pelas reformas da modernização tecnicista e mercantil. Este percurso evidencia a intervenção empresarial nas políticas da educação e que tem na avaliação o controle para a formação do capital humano, como exigência da manutenção do capitalismo global.

A MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COORDENADA PELA CAPACIDADE REGULADORA DO MERCADO

As reformas políticas em educação são movimentos que modelam as intenções educacionais no mundo e são movidas, em grande parte, por agências internacionais como é o caso do Banco Mundial, embora sujeitas a efeitos diferenciados nos sistemas educacionais de cada país. Tais influências levam a crer na real inexistência de políticas educacionais com origem nas necessidades socioculturais da realidade brasileira, mas sim sujeitas ao traslado de ideias acondicionadas pelo recurso dos financiamentos. Como cita Akkari (2011, p. 15), o “processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de Educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais (regionais ou locais) e os imperativos internacionais (globais)”. Tal perspectiva estimula os países por preservar as decisões relativas à educação em nível internacional, reduzindo o poder do Estado nacional.

As transformações originadas na modernidade do século XX trouxeram consigo a racionalização instrumentalizada pela eficácia e pela eficiência, pela relação entre custo/benefício cuja intencionalidade situa a otimização dos recursos no ensino da solução certa para o desenvolvimento do mercado. Neste período, a racionalidade da economia avança como resposta ao projeto de desenvolvimento e do progresso do império mercantil, conduzido pela concepção taylorina que vem metamorfoseada nas teorias organizacionais e administrativas, desenhando as características do neotaylorismo. A essencialidade das perspectivas da modernização significa, conforme Lima (2002, p. 19), creditam “nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo econômico, na empresa como sinônimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controlo de qualidade”.

A empresa assume o modelo potencial a ser seguido no intuito de dar resposta as exigências do mercado. Por sua vez, a educação enquanto organização pública e sem fins lucrativos passa a ser concebida, de acordo com Lima (2002, p. 20), como uma “espécie de mercado, vocacionada para a prestação de <<serviços>> aos <<interessados>> [...], tendo em vista objectivos consensualmente estabelecidos, alcançados através de tecnologias certas e estáveis e comandadas por perspectivas neogestionárias”. As instituições e a administração pública são definidas como meros instrumentos (colocadas no banco

dos réus como desqualificadas) e subordinadas aos critérios produtivistas da eficiência e da eficácia, impositivamente determinados pela modernização racional e idênticos às organizações empresariais em que os indivíduos são vislumbrados como possíveis clientes e consumidores.

A “empresarialização” da educação (como paradigma) indica o receituário do “<<the one best way>>”, ou seja, a melhor maneira para pôr em prática as decisões políticas e sociais designadas por determinismos macroeconômicos da escala mundial (LIMA, 2002, p. 23). A originalidade do protagonismo socioeducativo deixa de ser reconhecida e de ser auto representado, conforme Lima (2001, p. 168), capitalizando “experiências que fazem de cada periferia não uma simples extensão do centro, mas antes o centro da ação educativa concreta, assim contribuindo para a crise de legitimidade do controle central sobre a educação”.

A modernização prioriza a racionalização (eficácia e eficiência) da solução certa, da otimização, do custo benefício, do progresso a todo custo, entre outros aspectos. Lima (2001, p. 119) afirma que o “império da racionalidade econômica institui a procura de eficácia à escala universal, dispensando a história, menosprezando a pergunta essencial – eficácia pra quê, segundo quem e em benefício de quem -, e recusando outra resposta que não o do progresso” do desenvolvimento emergente da globalização. A credibilidade reguladora do mercado, “na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo econômico, na empresa como sinônimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controle de qualidade [...] é em boa parte sinônimo e significado” nuclear da modernização (LIMA, 2001, p. 120). Além disso, os aspectos da autonomia e da participação, da democracia e da descentralização são despidas do sentido político e resignificadas como técnicas empresariais para a educação. Lima (2001, p. 120) esclarece que a

[...] *autonomia* (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; a *descentralização* é congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante a eficiência econômica; a *participação* é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso.

A escola pública encarregada em educar a maior parte da fatia populacional e destinada a formar o capital humano, segue os objetivos consensualmente decididos pela perspectiva neogestionárias (racionalidade técnica). A qualidade e o sucesso do serviço público estão relacionados com o custo benefício, com os objetivos preestabelecidos por consenso e interessados em atender as organizações empresariais do mercado. A política (a-política) redonda-se por decisões técnicas, regradas por alternativas favoráveis à atuação racional e em favor da produtividade econômica. Conforme Lima (2001, p. 122), a empresa representa “um modelo a seguir em termos de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo de capacidade de inovação [...] no sentido em que fica mais claro

que quem não é eficaz não sobrevive”. De acordo com Lima (2001, p. 123), é o mercado que exerce a regulamentação das “mudanças estratégicas, estruturais e morfológicas das organizações, por forma a assegurar o isomorfismo organização-ambiente e assim o sucesso e a sobrevivência” da organização.

AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO ORIENTADAS PELO PARADIGMA CONTÁBIL

As profundas transformações políticas (1980/1990), culturais e econômicas trazem ao contexto mundial a tendência da ampliação do processo de globalização e de recontextualização da educação. A concepção gerencialista e neocientífica orienta para o paradigma da educação contábil prescrito pela privatização e pela desregulação, pelo mercado educacional e pelas políticas de livre escolha, pela avaliação generalizada, pelo controle da qualidade e de aferição à eficácia e à eficiência como potencializadoras das organizações educacionais (LIMA 1996-2002). Conforme Lima (2002, p. 07), a

[...] centralidade na redefinição das funções do Estado, em grande medida induzida pela emergência de uma nova agenda econômica global veiculada e ampliada pelas tecnologias da informação e comunicação. A reorganização da vida social com base na revalorização da racionalidade econômica e empresarial, na procura de *vantagens competitivas*, no protagonismo das organizações produtivas e dos seus respectivos critérios de gestão eficaz e eficiente em contexto de mercado, na perda da centralidade do trabalho, na estruturação de grande parte dos direitos referenciáveis ao modelo de Estado-providência [...]

revelam as transformações das políticas públicas e das reformas pautadas pela nova agenda educacional da modernização. A base reformista da educação queda-se ao perfil das ferramentas (tecnologias) destinadas a promover a adaptação dos indivíduos, ao rol de exigências inevitáveis e programadas pela prescrição da agenda econômica e da sociedade cognitivista.

O paradigma contábil – gerencialista - orienta a reconceitualização da educação para a modernização e para a privatização educacional. O modelo gerencialista, segundo Lima (1997, p. 46), “[...] não acompanha nenhuma revolução política nem surge investido de legitimidade jurídica: antes acompanha o sinal dos tempos e encontra as suas bases de legitimação nos imperativos de modernização dos sistemas educativos em geral [...]”. Ainda, reforça que tal modelo considera a autonomia como instrumental e a “serviço de programas de modernização e racionalização de inspiração empresarial e produtivista”, articulando-a com matizes do “*velho* modelo corporativo e centralista”.

O gerencialismo formaliza-se pelo amparo das políticas públicas, de origem neoconservadoras e neoliberais, encarregadas por limitar as despesas públicas da educação, mas que, no entanto, determinam a ampliação da qualidade educacional pela eficiência e pela evolução da produtividade das escolas. O gerencialismo institucional

aparece vigoroso, conforme Lima (1997, p. 49), “entre discursos políticos, atos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando adeptos entre setores conservadores e tecnocráticos [...]”. O empenho do modelo gerencialista está em adequar a atividade empresarial competitiva para a educação, onde a organização da gestão tecno estruturada volta-se ao mercado.

Na visão de Freitas (2012-2014) o paradigma contábil se consolida pela credibilidade dos reformadores empresariais, os quais amparam-se no convênio entre “políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada” (FREITAS, 2012, 380) para solucionar a crise (interessadamente fabricada) da educação, reconhecida na proposta do *Todos pela Educação* do Brasil. A lógica empresarial, alocada para a educação, enfatiza a gestão somada ao uso da tecnologia característica dos espaços de produção das empresas. O imobilismo pedagógico refletido na ausência de reflexão docente sobre a ação didática, cedeu o espaço oportuno, segundo Freitas (2014, p. 1087), para que o neotecnicismo fosse ocupado por “propostas que visavam introduzir melhorias na escola tradicional seja pela via da escola nova ou do tecnicismo, seja por uma combinação destas”.

A reformulação contemporânea do (neo)tecnicismo expõe a responsabilização meritocrática e gerencialista pelos indicadores que medem a aprendizagem estudantil nos testes padronizados e gerencia a força do trabalho escolar pelo controle do processo que atribui o saldo da bonificação ou da culpabilização. “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização*” da educação (FREITAS, 2012, p. 383). A proposta tecnicista continua sendo revitalizada, incentivando a gestão quanto a introdução das tecnologias para a qualificação didática “como componente das fórmulas de aumento da produtividade e de competitividade das empresas” (FREITAS, 2014, p. 1087) e que provocam disputas na organização pedagógica da escola.

O paradigma gerencialista contábil para a educação rege a mensuração comparativa e avaliativa, em que os critérios centrais da eficiência e a eficácia definem a produtividade, a qualidade, a avaliação, os resultados e o rigor ao validar (prestar contas) os objetivos e as metas contabilizadas pelas agências de controle dos resultados educacionais. A avaliação representa a técnica dignificante da gestão e valida o controle da qualidade educacional. Para tanto, importa o planejamento claro e consensual dos objetivos e da definição dos distintos tipos de avaliação (de pessoal, dos alunos, das instituições, dos cursos, entre outras) as quais, conforme Lima (1997, p. 55), corroboram com os mecanismos de “controle político e administrativo, científico e pedagógico”. A convergência da educação contábil está no “cálculo e na mensuração dos resultados [...], que favorece a padronização (em prejuízo da diversidade), apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em

unidades elementares [...]”.

A orientação política da educação contábil tem por consequência a potente capacidade de discriminar a educação que é eficiente da que não é eficaz (educação que conta e a educação que não conta), segmentando-a qualitativamente de acordo com os resultados obtidos e consonantes ao modelo gerencialista. A avaliação ocupa o lugar mais elevado do *status* de controle gerencialista conferido pelo estatuto de fidelidade da balança, da certificação do selo de qualidade da educação. Desta forma, conforme Lima (1997, p. 55-56) a escola, o ensino e a aprendizagem são tomados como “elementos objetiváveis, quantificáveis e mensuráveis, via processos avaliativos validados, fiáveis e fidedignos, procurando esbater imperfeições e subjetividades”.

A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PELA VIA DO PARADIGMA CONTÁBIL

O desenvolvimento das políticas de avaliação educacional tem se caracterizado por uma constante imposição de controle dos processos avaliativos, concorrentes da uniformização do currículo escolar e da ampliação dos limites de ação da avaliação em nível global (em tempos de globalização as questões educacionais não se reduzem apenas as fronteiras locais ou nacionais). Os testes standardizados e a regular aferição e análise dos resultados escolares por órgãos do governo, o empenho em associar as funções da escola com a necessidade das indústrias (formação de mão-de-obra), a projeção de expectativas (sociais e individuais meritocráticas) relacionadas à avaliação educacional são indícios globais quanto ao empenho das políticas em educação (AFONSO, 2002). Para Freitas (2010, p. 94) “a avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais”.

No Brasil, os sistemas educacionais amparados pela elaboração de um novo aparato legal, assumem o monitoramento da educação desenvolvida nas escolas, através da implantação da avaliação externa (realizada por órgão externo à escola) e da avaliação em larga escala (aplicada amplamente no sistema de ensino nacional). O resguardo legal para a avaliação educacional nacional vem normatizado no Art. 9º, item VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBN, atribuindo à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

O interesse pela avaliação educacional (forma mais vantajosa e eficiente de regular e legitimar o acesso ao sistema ocupacional), segundo Afonso (2002, p. 112), vem sendo motivada à atender a “necessidade que os países tem de dispor de mão-de-obra qualificada; da necessidade de [...] melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos; da nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais

e locais na gestão das escolas” assegurando a avaliação como o recurso mais eficaz “para introduzir mudanças em diferentes sectores sociais” (AFONSO, 2007, p. 12).

A avaliação escolar vinculada à implementação de um currículo nacional destinado para a economia, visa contemplar a competição internacional e expressa a centralidade das reformas favorecendo o poder de regulação do Estado (o currículo escolar nacional vê na avaliação o espaço/tempo adequado do controle e da recomposição da identidade nacional diante da globalização). Para Freitas (2010, p. 94), a avaliação vai além de verificar o aprendizado do estudante, mas “controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação. O processo de avaliação [...] autoriza o poder da escola e do professor” a colaborar, ou não, com o ato segregador do avaliar.

O crédito na verificação e controle dos indicadores, se tornou na perspectiva paradigmática a favor das transformações das políticas governamentais e que vem influenciando a renovação das práticas avaliativas na escola. A tônica com o produto da educação obtido pela avaliação, desconsidera a avaliação do processo da ação didático pedagógica, e rege o contexto do “*Estado-avaliador*” como instrumento da racionalização, da redução do compromisso e da responsabilidade do Estado. Conforme Afonso (1999, p. 147)

[...] sem resultados mensuráveis (que devem ser tornados públicos) não se consegue estabelecer uma base de responsabilização (*accountability*) credível, tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre setores e serviços – em ambos os casos, duas dimensões essenciais das novas orientações políticas e administrativas.

A avaliação tem se perpetuado mesmo em governos de Estado com visões político ideológica distintas do (neo)conservadorismo liberal da nova direita, sem alterarem as concepções e ações implantadas nos períodos anteriores e, até, prolongando e aprofundando a concretização das políticas educacionais. Conforme afirma Afonso (2007, p. 17) ampliam o incentivo na “promoção de rankings de escolas e de outros mecanismos [...] indutores de *quase-mercado educacionais* ou [...] de competição e emulação entre os principais actores escolares [...]” com implicações na própria atuação, na formação e com alterações estruturais nas carreiras dos docentes justificadas em razão da melhoria da qualidade da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES

A redundância racional instrumental da qualidade para a educação significa ampliar a seletividade social (meritocrática e elitista), sobrevalorizando apenas os indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos. A gestão gerencialista do paradigma contábil visualiza a qualidade

como justificativa para a inovação eficaz e necessária, com fins de regular e controlar os processos e comportamentos dos atores, levando-os a alcançar os objetivos do Estado a qualquer preço, comprometendo as margens de autonomia relativa dos professores, desvalorizando processos colegiados de participação, utilizando a responsabilização como recurso de sanção disciplinar (violência simbólica), entre outras consequências.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos – volume 7- n.1 – Itajaí, jan./abr. 2007.*

AFONSO, Almerindo J. Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional. In: *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento, Portugal, 2002.*

AFONSO, Almerindo J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, dezembro/1999.*

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.*

FREITAS, Luiz C. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática – v. 20, n. 35, jul.-dez.- 2010.*

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun., 2012.*

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n.129, out.-dez., 2014.*

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo J. *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento, Portugal, 2002.*

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2001.*

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil – Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: N° 4, Jan/Fev/Mar/Abr, 1997.*

LIMA, Licínio C. *Construindo modelos de gestão escolar. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, Universidade do Minho, Braga: Portugal, 1996.*

CAPÍTULO 13

LEIO; LOGO, ESCREVO

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 03/05/2021

Francimeire Sales de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Roraima
Boa Vista - Roraima
<http://lattes.cnpq.br/8626085833359196>

Adriana Alves do Amaral

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Roraima
Boa Vista - Roraima
<http://lattes.cnpq.br/4684061860182828>

Carla Thais Rodrigues de Castro

Universidade Federal de Roraima
Boa Vista - Roraima
<http://lattes.cnpq.br/4423955407051924>

Elida Maria Rodrigues Bonifácio

Escola de Especialistas de Aeronáutica,
Divisão de Ensino e Formação
Guaratinguetá - São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2838899912521371>
<https://orcid.org/0000-0002-0666-8867>

Gardenia da Silva Frazão

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Roraima
Boa Vista - Roraima
<http://lattes.cnpq.br/8452589732150849>

Tarsis Araújo Magalhães Ramos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Roraima
Boa Vista - Roraima
<http://lattes.cnpq.br/1407322805289272>

RESUMO: O presente artigo apresenta o relato de experiência da equipe de servidores do *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), responsáveis pelo projeto “Leio; logo, escrevo”, aprovado no âmbito do Programa Institucional de Fomento a Práticas Pedagógicas Inovadoras (INOVA), edição 2018. As ações do projeto foram fomentadas pela Pró-reitoria de Ensino do IFRR e atendeu 35 estudantes do 1º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados pelo *Campus*. O projeto contemplou na sua metodologia a leitura dos mais diversos gêneros textuais, a produção escrita nas mais diversas formas e a caligrafia. Além disso, promoveu a integração necessária entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como fundamentação a concepção dos modelos de sequência didática de Lopes-Rossi (2012), que prevê uma sequência didática para leitura e outra para produção textual. O objetivo geral do projeto foi desenvolver as competências de leitura e de escrita em superação às dificuldades apresentadas e de forma específica: despertar o prazer pela leitura, por meio da utilização de diversas técnicas e de diversos gêneros textuais; propiciar o desenvolvimento da prática de escrita de forma livre, criativa e autônoma, respeitando os padrões de estética e as normas ortográficas da Língua Portuguesa; e possibilitar condições de melhoria no desempenho escolar dos estudantes. Os resultados obtidos foram a estruturação da Sala de Leitura, a realização da pesquisa sobre o hábito/gosto de leitura e sondagem do nível de escrita e a promoção de oficinas de leitura e produção textual e de produção de

livros literários. A participação dos estudantes no projeto possibilitou o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita em superação às dificuldades apresentadas pelos estudantes, mobilizando maiores condições para a sua permanência e seu êxito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Escrita, Caligrafia, Aprendizagem.

I READ, AND THEREFORE I WRITE

ABSTRACT: This work is an experience report carried out by professionals in education from *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) of Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (IFRR). The professionals were responsible for the Project “I read, and therefore I write”, approved by the Institutional Program for the Promotion of Innovative Pedagogical Practices (INOVA), 2018 edition. The actions were fostered by the Teaching Department of IFRR and assisted 35 junior high school students attending the vocational courses integrated to secondary education offered in the *Campus*. The project embraced the reading and written production of different genres as well as handwriting. In addition, it promoted the necessary integration of teaching, research and extension. The theoretical framework for the development of the activities was Lopes-Rossi’s (2012) conception of teaching sequences models. That conception includes one teaching sequence for each linguistic ability (reading and writing). The objectives of the project were: to develop the students’ skills to read and write and, as a consequence, to overcome difficulties; to foster the pleasure of reading different genres using different techniques; to provide the students with techniques for free, creative and autonomous writing, following the grammatical rules of Portuguese language; to make it possible for the students to improve their school performance in any area. To achieve the results, a Reading Room was structured, some questionnaires about reading habits were answered, the students’ level of proficiency in writing was tested and writing workshops were carried out. As a result of the actions, students wrote several texts and even books.

KEYWORDS: Reading, Writing, Handwriting, Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Antes de abordarmos a experiência do projeto “Leio; logo, escrevo”, é importante contextualizarmos brevemente o *locus* de aplicação do projeto, neste caso, o *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO), e a composição da equipe do projeto. Localizado na zona oeste da capital do estado de Roraima, o *Campus* é uma das 5 (cinco) unidades de ensino que integram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), sendo o segundo maior dos 02 (dois) *campi* que atuam em Boa Vista.

Com apenas 7 (sete) anos de atuação, o CBVZO representa, por meio da oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Comércio e em Serviços Públicos, uma grande oportunidade para os estudantes que, na sua maioria, apresentam situação de vulnerabilidade social. É a instituição que oferece, no contexto local, o acesso à educação pública de qualidade que possibilita a formação profissional e a inserção no ensino superior.

O projeto “Leio; logo, escrevo” foi aprovado na edição de 2018 do Programa

Institucional de Fomento a Práticas Pedagógicas Inovadoras (INOVA) da Pró-reitoria de Ensino do IFRR e coordenado por uma equipe de 5 (cinco) membros composta por 2 (duas) integrantes da equipe técnico-pedagógica, 3 (três) docentes de língua portuguesa e 1 (uma) estudante do 3º ano do Curso Técnico em Serviços Públicos.

Zilberman e Silva (1991) afirmam que a escola que deseja a mudança social deve fazer da leitura um instrumento de conscientização e libertação dos leitores. Nesse sentido, visando a suprir as carências de leitura e escrita dos estudantes do 1º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, cujas defasagens impactam no acompanhamento dos conteúdos dos mais variados componentes curriculares abordados em sala de aula e destinado a atender 35 (trinta e cinco) estudantes, o projeto objetivou de forma geral desenvolver as competências de leitura e de escrita em superação às dificuldades apresentadas.

O projeto, ainda, teve como objetivos específicos despertar o prazer pela leitura, por meio da utilização de diversas técnicas e de diversos gêneros textuais; propiciar o desenvolvimento da prática de escrita de forma livre, criativa e autônoma, respeitando os padrões de estética e as normas ortográficas da Língua Portuguesa; e possibilitar condições de melhoria no desempenho escolar dos estudantes.

Segundo Lopes-Rossi (2010, p. 45),

O domínio efetivo do uso da leitura e escrita numa sociedade tecnologicizada como a nossa, representa o acesso a inúmeros setores dessa sociedade, como o da informação, da burocracia, tecnologia e da própria cultura letrada. Sem esse domínio, o indivíduo fica colocado à margem da sociedade com remotas possibilidades de atuar na sociedade letrada, tanto no sentido de transformar sua própria condição quanto à da estrutura social.

Considerando o trecho acima e relacionando com os objetivos do projeto, o domínio da leitura e da escrita trabalhado durante as atividades do projeto possibilita também o acesso e o aperfeiçoamento das habilidades leitoras e escritoras para outros propósitos, além dos escolares. Sob essa perspectiva de desenvolvimento de habilidades, os alunos participantes serão possibilitados de transformar o seu contexto de vulnerabilidade social e o contexto dos que estão ao seu redor por meio de estratégias de leitura e de escrita. Como afirma Foucambert (1993, p. 46), “a demanda social exige que se passe de um saber rudimentar - cujos comportamentos alfabéticos são satisfatórios - às estratégias mais complexas (...)”. As estratégias de leitura, então, não trabalham somente os aspectos linguísticos para a decodificação dos signos, mas também aspectos sócio-históricos envolvidos no processo de leitura e de escrita dos mais variados gêneros.

A concepção dos modelos de sequência didática defendido por Lopes-Rossi (2012) compreende o desenvolvimento de ações de leitura dos mais diversos gêneros textuais, a produção escrita nas mais diversas formas e a caligrafia dos estudantes. Essa concepção prevê uma sequência didática para leitura e outra para produção textual, sendo que cada

uma delas possui procedimentos específicos.

A sequência didática para leitura contempla os seguintes procedimentos:

- a. ativação do conhecimento prévio do aluno;
- b. estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura, visando à compreensão das proposições básicas da narrativa e inferência sobre o tema;
- c. estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do texto;
- d. posicionamento crítico; e
- e. percepção de relações dialógicas.

Já, os procedimentos da sequência didática para escrita contemplam:

- a. escolha de um aspecto a ser abordado, de forma individual ou em dupla, estimulando a imaginação de uma situação e a escolha de personagens;
- b. esboço de um enredo narrado em 3ª pessoa;
- c. revisão do texto, observando os itens da organização das frases e dos parágrafos, bem como dos aspectos gramaticais;
- d. entrega do texto para a correção colaborativa realizada pelo professor e/ou colegas; e
- e. divulgação para o público por meio da realização de um evento.

Além de promover a integração necessária entre ensino, pesquisa e extensão, favorecer o sucesso escolar nos diversos componentes curriculares que compõem o currículo dos respectivos cursos técnicos ofertados pelo CBVZO, o projeto também se destinou à estruturação de um espaço para a prática de leitura.

2 | REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Por meio da divulgação das ações do projeto, os interessados começaram a se envolver e a participação dos 35 estudantes no projeto ocorreu de forma espontânea. Como se tratava de um público de estudantes menores de idade, o envolvimento dos pais ou responsáveis no início do projeto foi necessário para a compreensão das ações que seriam promovidas no contra-turno das aulas, todas as segundas-feiras, com 4 (quatro) horas de duração. As ações do projeto foram desenvolvidas conforme Figura 1:

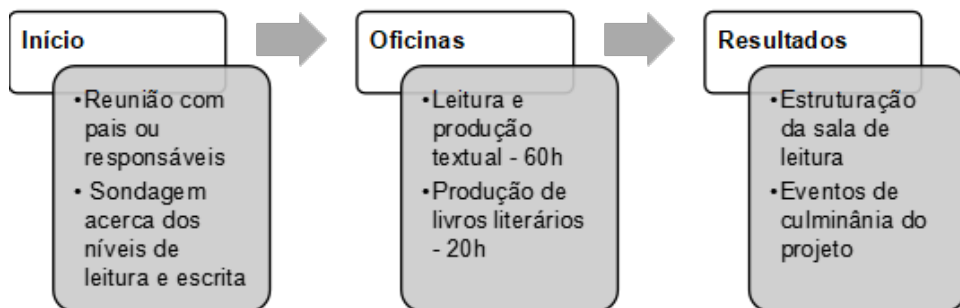


Figura 1 Representação gráfica do projeto.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Logo no primeiro encontro, houve a aplicação de uma pesquisa sobre o hábito/gosto de leitura (compreendendo perguntas sobre as razões que levam ou motivam as práticas de leituras realizadas) e sondagem do nível de escrita (a partir de um ditado de frases contendo palavras simples e complexas), com a finalidade de direcionar o planejamento semanal da equipe do projeto. A partir do resultado obtido, a equipe do projeto desenvolveu as ações das oficinas de leitura e produção textual, tendo como livro base do projeto a obra de Burnett (2004).

As oficinas foram desenvolvidas no período de 03/08 a 01/10/2018, com carga horária de 60 horas. Os encontros das oficinas contemplavam basicamente quatro momentos:

- a.o primeiro momento era destinado a uma reflexão, por meio de uma dinâmica de grupo;
- b.no segundo momento, havia a produção textual;
- c.o terceiro momento era de estudo da gramática aplicada; e
- d.o quarto momento era destinado à (re)leitura da produção textual,, a depender do planejamento do dia e caso o tempo permitisse.

Tais práticas ocorriam de forma individualizada ou em grupos, seguida pela reflexão acerca das ideias apresentadas por Burnett em cada capítulo de sua obra e relacionando aos aspectos da produção textual do dia.

Sobre o primeiro momento, Rossi (2009) aponta que a prática da leitura deve ser desenvolvida em sala de aula através de metodologias que superem modelos tradicionais de ensino, de maneira a conduzir para uma formação de seres humanos mais reflexivos.

Acerca da mobilização de conhecimentos necessários à produção escrita de um gênero discursivo, Lopes-Rossi (2012, p. 233), constata que:

(...) há vários níveis de conhecimentos necessários para a produção escrita de um gênero discursivo, sendo que os dois mais tradicionalmente visados pela correção escolar – níveis gramatical e de organização de frases e parágrafos

– são seguramente os que em nada contribuem para que o produtor do texto saiba o que dizer e como desenvolver o texto para atender a seu propósito comunicativo.

O posicionamento da autora é corroborado por Marcuschi (2008), quando este afirma que a construção de um texto não se dá apenas com os elementos linguísticos. É necessário, acima de tudo, relacionar o que se quer produzir com o contexto situacional histórico, cultural e social de produção. Ainda, segundo o autor,

um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos. (MARCUSCHI, 2008, p. 89)

Ou, ainda, segundo o mesmo autor, os gêneros “são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sociodiscursivas” (MARCUSCHI, 2002, p. 28). Quando os alunos são incentivados a ativar seus conhecimentos prévios, a fim de realizar uma leitura ou para produzir um texto, já com a perspectiva de quem será seu público-alvo, está realizando uma atividade sociodiscursiva. Quando os alunos produzem seus textos, não estão apenas ordenando uma sequência de elementos linguísticos, mas também registrando um pouco de sua vivência enquanto leitor.

Koch & Elias (2006) afirmam que o texto pode representar mais que um conjunto de frases e informações e que, ao ler, devemos considerar fatores como intencionalidade, conhecimentos prévios, contexto e as representações de mundo de quem quis informar. Em suma, a leitura é uma “*atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*”, que “*requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo*”.

Como Souza e Giroto (2011, p. 11) apontam,

afirmar que a leitura é produção de sentidos por e para sujeitos, conseqüentemente, torna necessário o estudo das condições de sua produção, ou seja, estudos que caracterizam o que se chama a ‘história do sujeito-leitor’ e a ‘história das leituras’.

Além de trabalhar os aspectos linguísticos, as atividades do projeto também contemplaram o estudo, a leitura e a escrita do gênero discursivo mais trabalhado (história infantil) como atividade social. A criação dos livros literários partiu do estudo do propósito comunicativo dos textos, bem como do público-alvo leitor: realizar um momento de contação de histórias para crianças em fase de alfabetização.

Também foi trabalhada a questão da caligrafia durante as atividades das oficinas. Alguns estudantes que tinham a necessidade de aperfeiçoar a qualidade de sua escrita desenvolveram atividades orientadas em suas residências, com o uso de livros e cadernos de caligrafia.

Segundo Alves (2020),

A caligrafia, a escrita à mão, é uma competência importante e definidora da pessoa letrada. (...)

Dominar escrita à mão significa ter aprendido e treinado, a ponto da automatização, os gestos manuais necessários para que do manuseio de uma caneta ou lápis resulte um traçado gráfico com valor linguístico. (...)

Na caligrafia, a intenção é eminentemente linguística: pretende-se deixar marcas no papel que possam ser decodificadas como linguagem falada.

O domínio da caligrafia, portanto, passa da condição de mero traçado gráfico desenhado à mão a uma habilidade cognitiva para a materialização linguística e, conseqüentemente, para a comunicação. Dessa forma, é importante praticar essa habilidade, considerando que, apesar do uso da tecnologia e da facilidade em escrever utilizando o teclado de um computador, nem todos os participantes tinham acesso a esse instrumento tecnológico.

As atividades relativas ao desenvolvimento da estética da escrita ocorriam de forma dirigida e paralela às oficinas desenvolvidas no projeto e contavam como o acompanhamento do time técnico-pedagógico que integrava a equipe do projeto.

As práticas do projeto desenvolveram as competências de leitura e de escrita de forma livre, criativa e autônoma dos estudantes, possibilitando o despertar do prazer pela leitura e pela escrita, respeitando os padrões de estética e as normas ortográficas da Língua Portuguesa e favorecendo condições para melhoria do desempenho escolar dos participantes das oficinas.

3 | DA ESCRITA COMUM À INICIAÇÃO DE ESCRITORES

Visando a aprofundar as habilidades de escrita, o projeto contemplou a promoção da Oficina de produção de livros literários, no período de 08/10 a 03/12/2018, com carga horária de 20 horas, destinada apenas aos participantes que desejavam conhecer sobre essa área. Essa ação contou com a colaboração de 02 (duas) docentes especialistas na área de literatura infantil da Universidade Federal de Roraima.

A oficina foi ministrada em duas etapas. A primeira explorou as características da arte de contação de história infantil, linguagem, personagens e intencionalidade dos livros infantis. A segunda etapa destinou-se às atividades de orientação dos participantes para a confecção dos livros literários, cuja temática foi proposta pelos próprios autores.

A produção dos livros literários seguiu as etapas de definição do gênero textual, do público-alvo, dos personagens, escrita do roteiro, desenho e gravuras. Ao todo foram produzidas 11 obras com escrita e arte manual, com materiais subsidiados com recursos do projeto.

Tais obras foram expostas na Mostra Literária promovida pelos participantes do projeto, num evento realizado no dia 26/11/2018. O evento ocorreu em benefício aos

estudantes do 2º ano do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino, localizada no entorno do *Campus*. A programação da Mostra incluiu as apresentações das ações do projeto, a contação das histórias produzidas pelos participantes do projeto e autores dos livros, e a entrega dos livros produzidos para incorporação ao acervo da referida escola.

4 | DOS FRUTOS DO PROJETO

Com o financiamento de R\$ 3.000,00 (três mil reais), o projeto possibilitou a compra de materiais de consumo e expediente para a realização das oficinas, tais como resma de papel, lápis, canetas, borrachas, lápis de cor. Também foram adquiridos 33 unidades de livros de literatura infanto-juvenil, tapetes e almofadas para a estruturação da Sala de Leitura, com rotina de empréstimo dos livros adquiridos por estudantes participantes do projeto, assim como demais estudantes do *Campus*.

Como culminância do projeto, a partir dos conhecimentos desenvolvidos durante a Oficina de produção de livros literários, os estudantes promoveram atividade de extensão comunitária, quando realizaram a Mostra Literária numa escola municipal de ensino fundamental situada no entorno do CBVZO.

A equipe do projeto disseminou as ações desenvolvidas no projeto para a comunidade acadêmica durante a II Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão/IF Comunidade do *Campus*. A equipe também apresentou, durante o Fórum de Ensino, Pesquisa e Extensão – FORINT, promovido no *Campus* Novo Paraíso, os resultados obtidos, por meio de resumo simples e apresentação de *banner*. Durante este último evento, foi realizada uma Oficina de Leitura idealizada por 02 (duas) participantes do Projeto, com carga horária de 3h, com o objetivo de despertar o prazer pela leitura a partir da contação de história.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos estudantes do 1º ano dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio no projeto possibilitou, além do desenvolvimento das competências de leitura e de escrita em superação às dificuldades apresentadas e da possibilidade de melhores condições de permanência e êxito nos estudos, a vivência da leitura e da escrita como uma arte libertadora.

Foram vivenciadas pelos participantes do projeto, ações que possibilitaram o engajamento como escritores,icineiros e multiplicadores num horizonte que transcendeu o período do projeto. No ano seguinte vários dos participantes ingressaram com propostas de projetos com temáticas diversas em editais promovidos pelo IFRR, com o fomento destinado à prática de ensino, pesquisa e extensão, o que nos permite afirmar que o projeto superou o objetivo geral do Programa Inova/PROEN/IFRR de valorizar e fomentar o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras visando ao aperfeiçoamento do

processo ensino-aprendizagem e ao favorecimento do rendimento dos estudantes (IFRR, 2018).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rui. Aprendizagem da leitura e da escrita: dominar a caligrafia, a escrita à mão. In: **LER: Leitura, Escrita, Recursos**. 2020. Disponível em <pnl2027.gov.pt> Acesso em 30/04/2021.

BURNETT, Frances Hodgson. **O jardim secreto**. São Paulo: Scipione, 2004.

FOUCAMBERT, Jean. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. **Cadernos de Pesquisas**. n. 84, fev. 1993. p. 43-49. Disponível em <Dialnet-ParaUmaPoliticaDeLeiturizacaoDos2Aos12Anos-6208508 (1).pdf> Acesso em 30/04/2021.

IFRR. **Resolução N° 355/2018** - CONSUP/IFRR, de 27 de abril de 2018. Homologa a Resolução N.º 350/CONSUP, de 28 de fevereiro de 2018, que aprovou, *Ad Referendum*, o Regulamento do Programa Institucional de Fomento a Projetos de Práticas Pedagógicas Inovadoras do IFRR. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2018/resolucao-n-o-355-conselho-superior>. Acesso em: 27/04/2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática. **SIGNALUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13039>. Acessado em: 02 de maio de 2018.

_____. **O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. **Leitura: prática reflexiva e fórmulas cristalizadas**. Revista *Presença Pedagógica*. V.15, N 87, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidades. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 232p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**. n. 4. dez. 2011. Disponível em <SOUZA e GIROTTO_Estrategias de leitura.pdf (noigandres.net)> Acesso em 30/04/2021.

ZILBERMAN, Regina.; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991.

CAPÍTULO 14

O PROJETO DIRETOR DE TURMA COMO MEDIÇÃO PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL

Data de aceite: 27/07/2021

Luziana Silva de Amorim

Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará.

Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professora Diretora da Turma do curso de eletromecânica EEEP
Raimundo Célio Rodrigues

RESUMO: O projeto diretor de turma tem uma grande importância para os alunos do ensino médio, pois o professor engajado para acompanhar uma turma durante três anos, além da responsabilidade que lhe é confiada, existe um compromisso com cada estudante com relação ao seu projeto de vida. Com isso, a partir da 2ª série do ensino médio nas aulas de formação cidadã, pensamos em trabalhar com a mediação da escolha profissional, onde precisávamos levar o conhecimento sobre o significado do ENEM e as possibilidades que ele pode oferecer para o futuro desse estudante, conhecimento sobre as principais universidades públicas do Estado e rodas de conversas com universitários. Na 3ª série, mediamos o contato com profissionais de diversas áreas para relato de experiências e mercado de trabalho. Dessa forma levaríamos aos nossos alunos a refletirem sobre seu futuro tendo como perspectiva a universidade para sua escolha profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Diretor de turma. Mediação. Escolha profissional. Mercado de trabalho.

THE CLASSROOM MANAGER TEACHER PROJECT AS MEDIATION FOR PROFESSIONAL CHOICE

ABSTRACT: The Classroom Manager Teacher Project is of great importance for High School students, as the teacher engaged to accompany a class for three years, in addition to the responsibility entrusted to him, there is a commitment with each student regarding his life project. As a result, from the 2nd grade of High School on Citizen Education classes, we thought about working with the mediation of professional choice, where we needed to take the knowledge about the meaning of ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) and the possibilities it can offer for the future of this student knowledge about the main public Universities in the State and conversations with University students. In the 3rd grade, we mediate contact with professionals from different areas to report experiences and the job market. In this way, we would encourage our students to reflect on their future with the University in mind for their professional choice

KEYWORDS: Classroom Manager Teacher. Mediation. Professional choice. Labor market.

INTRODUÇÃO

O projeto diretor de turma tem uma grande importância social com cada aluno da escola pública de ensino médio, seja ela regular, integral ou profissional. O professor diretor de uma turma passa a fazer parte de um cotidiano que vai além das atividades escolares, pois ele passa a ser a pessoa da confiança de seus

alunos, dialoga com os pais e tenta resolver situações cognitivas, emocionais, familiares, fazendo um trabalho de escuta e intervenções quando forem necessárias.

O diretor de turma tem o compromisso que lhe é conferido direta ou indiretamente com o projeto de vida de cada estudante de sua responsabilidade, contribuindo também durante o processo de escolha profissional, que é um momento de muitas dúvidas, onde o jovem precisa ter um apoio em casa e na escola, para se sentir à vontade e preparado para definir seu futuro no mercado de trabalho.

A escolha profissional é um desafio que os alunos do ensino médio precisam enfrentar, por isso a necessidade de uma mediação, pois definir um curso que lhe proporcionará no futuro uma profissão, ainda na fase de desenvolvimento em que os adolescentes estão, não é uma tarefa fácil, mas necessária, para que as avaliações externas a que se submeterão sejam compreendidas e tenham significado para eles.

A maioria de nossos alunos passa a ouvir no ambiente escolar sobre vestibulares e o ENEM, sem realmente compreenderem o que representam essas avaliações para o futuro profissional que os aguarda pós ensino médio. Escutam sobre universidades e graduações, sem terem um conhecimento mais profundo sobre os espaços físicos, as matrizes curriculares, a função que exerceriam na profissão escolhida e o mercado de trabalho.

Pensando sobre isso, acreditamos que o projeto diretor de turma deve ser um mediador da escolha profissional, levando os alunos a terem o conhecimento sobre suas dúvidas com relação a profissão, as graduações disponíveis, as avaliações externas que contribuirão para o acesso as universidades, o contato físico com as instituições a partir de visitas, conversas mediadas com estudantes universitários e profissionais de diversas áreas de atuação.

Para isso, pensamos que a partir da 2ª série do ensino médio, seria o momento ideal para iniciar essa mediação, pois acreditamos que o adolescente já está mais “maduro” para ter um diálogo sobre seu futuro profissional, possibilitando diversas formas para ajudá-lo em sua escolha. Na 3ª série teríamos a continuidade desse processo acreditando que nessa fase final, mesmo com algumas dúvidas ainda existentes, eles se sentiriam mais seguros e apoiados para pensar e concluir sua escolha profissional, pois teriam tido acesso as informações necessárias para a conclusão desse processo.

METODOLOGIA

Nas aulas de formação cidadã durante a 2ª série do ensino médio, iniciamos a mediação para a escolha profissional, onde dividimos em quatro etapas: explanação sobre as avaliações externas, apresentação aos cursos de interesse a partir da pesquisa da matriz curricular, visita às universidades e rodas de conversas com estudantes universitários.

Nessa etapa, primeiramente, decidimos explicar sobre o ENEM, explicando a

estrutura da prova, a Teoria de Resposta ao Item – TRI, as competências e habilidades necessárias a cada área do conhecimento, as etapas pós prova e suas possibilidades para as universidades públicas e particulares como: o SISU, o PROUNI, o FIES. Explicamos sobre o vestibular da Universidade Estadual do Ceará - UECE como uma alternativa além do ENEM, e os vestibulares das faculdades particulares. Explicamos os conceitos de bacharelado, licenciaturas, cursos tecnológicos e até mesmo sobre mestrado e doutorado.

No segundo momento, levamos a turma ao laboratório de informática para a pesquisa nos sites das universidades públicas, UECE, UFC, UNILAB, IFCE, sobre as matrizes curriculares dos cursos que despertavam neles o interesse imediato, para terem conhecimento sobre as disciplinas que iriam estudar na universidade fazendo sua graduação de interesse.

Munidos com informações teóricas sobre o universo acadêmico, achamos que seria uma experiência muito válida, a visita as principais universidades públicas em que teriam acesso a partir do ENEM e vestibular específico. Com isso, agendamos e visitamos o Instituto Federal do Ceará - IFCE no Maracanaú, a Universidade Estadual do Ceará - UECE no campus do Itaperi e a Universidade Federal do Ceará - UFC no Campus do Pici. Infelizmente por uma questão de agenda e depois devido a pandemia do Coronavírus não conseguimos ir à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira - UNILAB.

No IFCE, tiveram uma visita guiada por estudantes e professores da instituição nos laboratórios de alguns cursos. Na UECE, participaram da Feira das profissões. Na UFC, tiveram uma visita guiada pelo campus, com estudantes da instituição.

Concomitante às visitas, recebemos em algumas aulas de formação cidadã, ex-alunos da escola e convidados, para uma roda de conversa sobre a experiência na universidade e escolha do curso. Nessas ocasiões, tivemos estudantes de agronomia, engenharia, odontologia, medicina e ciência da computação.

Na 3ª série, pensamos que seria o momento oportuno para iniciarmos com conversas individualizadas sobre: a perspectiva para esse último ano do ensino médio, a escolha dos cursos (pelo menos três alternativas) e o planejamento de horário de estudos. Na ocasião, cada aluno recebeu uma planilha impressa para organização do seu horário de estudo, juntamente com os assuntos mais recorrentes de cada disciplina no ENEM e direcionamentos de como fazer seu planejamento.

As aulas de formação cidadã iniciaram com atividades dinâmicas sobre mercado de trabalho, entrevista de emprego, currículo, projeto de vida, planejamento de carreira, momentos motivacionais sobre a etapa que estão vivenciando de estudos e definições sobre escolha da profissão desejada. Fomos temporariamente interrompidos pela pandemia, pois devido ao momento emergencial, as formações cidadãs tiveram um outro objetivo: o de conversa e o de motivação para o ensino remoto.

No segundo semestre, levamos adiante nosso planejamento de mediação para a

escolha profissional, convidando de forma remota alguns profissionais de áreas de interesse de alguns alunos (já que infelizmente por vários fatores não conseguimos contemplar todos). Tivemos o primeiro encontro virtual com um engenheiro mecânico, seguido de uma fisioterapeuta, enfermeira, militares das forças armadas, advogada. Cada profissional compartilhou sobre seu curso, vivência na universidade, ingresso no mercado de trabalho e relataram sobre sua experiência profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossos estudantes precisam ser motivados em todas as fases escolares, mas acreditamos que o ensino médio é uma etapa ainda mais desafiadora, de mudanças físicas e emocionais, onde a escola precisa ser um espaço de confiabilidade e segurança. O projeto diretor de turma tem um impacto muito positivo na vida dos alunos, portanto, foi e está sendo de extrema importância cada experiência vivenciada por eles nesse projeto, pois as dúvidas pertinentes a essa fase de escolha vão sendo sanadas ou pelo menos diminuídas com a troca de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que o projeto diretor de turma pode ser um mediador da escolha profissional de alunos do ensino médio, já que o professor responsável, além do compromisso pedagógico, também se torna para o estudante alguém de sua confiança. Laços são construídos no decorrer do processo, então fica muito oportuno o trabalho de contribuição para a escolha de uma profissão.

Acreditamos que as experiências possibilitadas pelo projeto contribuíram para os alunos terem uma perspectiva sobre a universidade, despertou interesse sobre cursos que não conheciam e passaram a conhecer a partir da pesquisa da matriz curricular. Além disso, fez com que alguns repensassem sua escolha, pois tinham sido feitas superficialmente, e, com o projeto, se tornaram mais conscientes. A experiência de visita às universidades teve como objetivo o aluno ter vontade de fazer parte daquele espaço, e a partir das partilhas, percebemos que isso aconteceu com uma instituição ou outra.

Consideramos que explicar de forma expositiva e com detalhes sobre todas as particularidades do ENEM e vestibulares específicos desde a 2ª série, fez com que os alunos chegassem a etapa seguinte mais conscientes do processo que iriam passar e todas as situações que deveriam vivenciar, como o planejamento de estudos.

Concluimos que esse projeto - de forma simples, mas objetiva - contribuiu com os nossos alunos, pois com compromisso e participação de toda comunidade escolar, todas as etapas pensadas foram colocadas em prática com o único objetivo de mediar de forma satisfatória a escolha profissional de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Educação Profissional**. 2018.

MAGNANI, Aline Iris Gil Parra. **Intervenção e aprendizagem: adolescência**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2012.

UNIVERSIA. **Conheça as profissões que estão em alta no Brasil**. Disponível em: <https://noticias.universia.com.br>. Acesso em: 7 mai. 2019.

SBCOACHING. **Profissões do futuro: O que são, tendências e principais áreas**. 2019. Disponível em: <https://www.sbcoaching.com.br>. Acesso em: 08 ago. 2019.

A EDUCAÇÃO POLICIAL MILITAR, NO BRASIL, APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO POLÍTICA DE 1980: ALGUMAS REFLEXÕES

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 02/02/2021

Eduardo Nunes Jacondino

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE)

Francisco Beltrão – Paraná

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

RESUMO: O artigo apresenta reflexões sobre a questão da educação de policiais militares, praças, que tem sido ministrada a estes profissionais da Segurança Pública após o período de redemocratização política, ocorrida no Brasil. Ressalta a questão da microfísica do poder e dos regimes disciplinares, como elementos importantes para a análise deste tema.

PALAVRAS-CHAVE: Polícia Militar; educação; microfísica do poder.

MILITARY POLICE EDUCATION, IN BRAZIL, AFTER THE POLITICAL REDEMOCRATIZATION OF 1980: SOME REFLECTIONS

ABSTRACT: The article presents reflections on the issue of the education of military police officers, squares, which has been given to these Public Security professionals, after the period of political re-democratization that occurred in Brazil. It highlights the issue of the microphysics of power and disciplinary regimes, as important

elements for the analysis of this theme.

KEYWORDS: Military Police; education; microphysics of power.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões, desenvolvidas a partir da efetivação de pesquisas que retrataram a questão da educação ministrada a policiais militares (praças) ofertada no Brasil. Tema situado na retomada democrática, ocorrida na década de 80 do século XX. Leva em consideração, para isso, uma análise dos regimes disciplinares (os elementos microfísicos) presentes no processo formativo destes profissionais da área da Segurança Pública. Entendendo que estes são elementos fundamentais, caso se queira compreender, de forma mais precisa, o processo formativo destes agentes do controle social.

Cabe ressaltar que a educação a ser dada aos policiais militares, após aprovação em concurso público, tende a ser dada, mesmo nos dias atuais, nos Batalhões ou nas Companhias da Polícia Militar existentes nos estados que compõem a Federação brasileira. O que concorre para manter, em certa medida, esta formação atrelada a aspectos disciplinares/comportamentais advindos das forças armadas. Ao mesmo tempo, o ‘espírito’ que passou a alimentar esta formação – a ser feita, desde a década de 1980, sob um Estado Democrático

de Direito –, pode ser retratado a partir do olhar que, em grande medida, passa a ser direcionado ao trabalho policial, ou seja, um olhar que compreende o policial enquanto um servidor público, que deve atender certas demandas sociais, e não somente combater a criminalidade.

Este paradoxo acompanha a formação dada aos policiais militares (praças), desde então.

21 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR: UM OLHAR CONSOLIDADO A PARTIR DA QUESTÃO DOS REGIMES DISCIPLINARES E DA MICROFÍSICA DO PODER

Por contada situação acima exposta, a educação do policial militar, àquele que atua nas ruas, de modo a preservar a ordem pública, passa a ocorrer sob novas bases, ou seja, se volta à uma atuação pautada no respeito aos direitos humanos e à pluralidade étnico-racial, sexual, de classes, que existem em países como o Brasil. Diante deste contexto, surge uma certa propensão que supõe que a formação policial militar deve levar em consideração pontos como estes, aqui elencados.

De fato, constata-se que nos últimos anos disciplinas como Direitos Humanos, resolução de conflitos e outras passaram a fazer parte dos cursos de formação de policiais militares, ocorridos em países como o Brasil (JACONDINO, 2015). No entanto, os regimes disciplinares¹ existentes nas instituições policiais militares, mais especificamente nos espaços educativos (voltados à formação dos policiais militares, praças), tendem a atuar, por vezes, em uma direção não necessariamente condizente com o que o currículo oficial – que compõem os cursos formativos – preconizam. Isto porque, se por um lado, a discussão voltada à formação da segurança pública, pós redemocratização política – ocorrida na década de 1980, no Brasil – avançou, ao fazer adentrar, nos cursos de formação, temáticas sociais tais como as atreladas aos direitos humanos; por outro lado, ainda vivemos sob uma realidade que mantém, administra, estes mesmos cursos formativos integralmente no interior de instituições militares. Concorrendo para fazer com que certos preceitos, advindos do ‘espírito’ democrático², que passa a exigir um novo paradigma de formação

1 Regimes Disciplinares: Para o filósofo Michel Foucault (2004) são modos específicos de exercício do poder que tomam corpo entre os séculos XVIII e XIX, constituindo-se enquanto fórmulas gerais de dominação (a partir da consolidação de um conjunto de técnicas de coerção): esquadrihamento do tempo, do espaço, do movimento, das atitudes, dos gestos e dos corpos dos indivíduos. Neste sentido, os regimes disciplinares constituem técnicas para o processo de individualização do poder. Os discursos e as práticas disciplinares, para Foucault, produzem efeitos sobre (estariam voltados para) a norma social, ou para as regras de atuação social. Os procedimentos disciplinares estariam voltados, então, mais para os processos do que para os resultados das atividades socioinstitucionais (já que buscam sujeitar as forças, tornar “dóceis” os comportamentos; constituindo uma “arte do corpo humano”, tornando-o obediente e produtivo). Foucault utilizava o termo “anatomia política” para se referir a este processo. A disciplina é o conjunto de relações que permitem o controle minucioso do corpo, adestrando gestos, atitudes, hábitos, comportamentos e discursos. Ela é a própria (micro)física do poder, instituída para controle e sujeição do corpo, com o objetivo de tornar o indivíduo dócil e útil. O objetivo de produzir corpos dóceis e úteis é obtido por uma dissociação entre corpo individual, como capacidade produtiva, e vontade pessoal, como poder do sujeito sobre a energia do corpo. Os princípios da disciplina são constituídos pelo método de adestramento dos corpos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

2 Herman Goldstein, no livro: “Policiando uma sociedade livre” (2003), discute os elementos que estão envolvidos na

dos policiais – que supere as posturas tradicionais, adstritas a atuação policial existente em países como os localizados na América Latina, tidas como posturas tendenciosamente violentas -, seja efetivado (JACONDINO, 2018). Isto porque os ambientes militarizados – Batalhões e ou Companhias de polícias Militar – mantêm traços disciplinares típicos do mundo militar. Ligado às formas armadas e voltado ao treinamento – no caso, dos militares das forças armadas – para o combate e extermínio dos inimigos. Em caso de guerra. Ambiente diferente, assim se entende, daquele que deve profissionalizar o trabalho do policial, que enfrenta situações que envolvem, não inimigos externos ao país, mas indivíduos e ou grupos advindos do próprio tecido social, nacional, onde esta polícia atua. Em muitos casos, diga-se de passagem, diante de situações que não envolvem ações criminais. E sim, demandas sociais de outra natureza.

Por isso, entendemos que tal processo exige que se leve em consideração a análise dos instrumentos institucionais que compõem o cotidiano da polícia militar, tais como os códigos de ética profissional (notadamente os que advogam sobre o modelo mais adequado de atuação policial, a ser adotado; e sobre a conformação ético-profissional do policial militar, a ser adotada, enquanto categoria profissional), uma vez que estes nos levam a entrar em contato com questões como a do controle do tempo, do corpo e dos comportamentos dos policiais, desde sua formação inicial (elementos que perpassam, ao largo, e microscopicamente, o cotidiano dos cursos/currículos formativos destes profissionais).

A análise dos modelos de educação dos policiais, notadamente daqueles que se voltam para o desenvolvimento de uma atuação adaptada a uma sociedade democrática e, portanto, que distinguem claramente os caracteres positivos ou legitimadores da segurança pública, da questão negativa, que é a violência³ da ação policial, nos leva, da mesma forma, a uma análise do contexto que envolve a educação policial e a própria atuação policial militar. Isto porque temos como hipótese que a violência das instituições policiais, existente em países como o Brasil, é um fenômeno que articula os impactos da cultura institucional/organizacional do trabalho policial, historicamente violenta e discriminatória (por estar situada em uma sociedade fortemente embasada nestas características), com a construção de uma identidade policial que se articula em cima de uma neutralização da

educação dos policiais – inclusive mostrando os limites que a própria educação de nível superior apresenta neste caso. O autor mostra que, por um lado, a educação superior tem sido cada vez mais requerida, nas sociedades livres, como elemento fundamental para uma nova formação dos policiais, por ser apresentado como diferenciador qualitativo para a atuação dos agentes de segurança pública. Nos EUA, por exemplo, os primeiros esforços para incluir pessoal com educação superior na polícia foram realizados em 1917, mas somente depois da segunda guerra mundial é que este impulso começou a crescer. Por outro lado, no entanto, o que se tem observado, segundo aponta o mesmo autor, é que não existem elementos que mostrem a efetiva mudança comportamental, por parte dos policiais que ingressam nas corporações de segurança pública, já possuidores do nível escolar superior, no trato com a população. O fato é que a função policial permanece estigmatizada, sendo vista como uma atividade profissional menos qualificada (possuindo baixo status social).

3 Para Michaud (1989, p. 11): “Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”.

condição do sujeito policial. Exposto diante de uma forte hierarquia.

Além disso, o trabalho exercido pelos policiais é atravessado por expectativas de corpo marcadamente masculinizadas e propensas aos excessos de uso da força; bem como, é moldada pelas pressões sociais (que muitas vezes exigem, mesmo que veladamente, uma polícia violenta e discriminadora, diante de certos grupos sociais). Elementos que, somados – por vezes - à escassez de recursos, por parte dos policiais⁴ e a questões como a do não atendimento de direitos⁵, resultam em processos operacionais tendencialmente violentos. Frutos de estresse acumulado e de formas de desencantamento diante da profissão.

Por isso, para nós, a importância em se observar de que forma os regimes disciplinares se consolidam, moldando a formação e, mesmo, a atuação destes policiais. Até porque não se pode esquecer, conforme bem apontou David Bayley (1975, p. 328), que as instituições policiais são “aquelas organizações destinadas ao controle social com autorização para utilizar a força, caso necessário”. Neste sentido, não é nem mesmo coerente exigir da polícia a não utilização da força proporcional, nas situações necessárias. Mas, sim, que a força policial, por meio de sua formação – educação – seja capacitada, inclusive, no sentido do uso da força moderada. Caso esta se faça necessária. Além, obviamente, para que se dê, a esta mesma polícia, as condições para que consigam ‘ler’ a sociedade, a partir da complexidade sociológica que esta requer. O que concorrerá, assim entendemos, para melhorar a capacidade de atuação policial militar, em países complexos como o Brasil.

REFERÊNCIAS

BAYLEY, David H. “*The Police and Political Development in Europe*”, in Tilly, C. (ed), **The Formation of National States in Western Europe**. Princeton: University of Princeton Press, 1975.

BRETAS, ML. **Observações sobre a falência dos modelos policiais**. *Tempo Social: Revista de Sociologia – USP*, v.9, n.1, p.79-94, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

GOLDSTEIN, Herman. **Policiando uma Sociedade Livre**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

JACONDINO, Eduardo Nunes. **Saber/poder e corpo: a construção micropolítica da educação/profissionalização policial militar, latino-Americana, pós-redemocratização política: Brasil e Paraguai**. Volume 1. Curitiba, CRV, 2015.

_____. **Saber/poder e corpo: a construção micropolítica da educação/profissionalização policial militar, latino-Americana, pós-redemocratização política: O Paraná e o caso brasileiro**. Volume 3. Curitiba, CRV, 2018.

4 Não é raro se encontrar situações em que o policial precisa enfrentar situações profissionais sozinho. Por falta de contingente operacional, por exemplo.

5 Policiais militares não têm o direito de se manifestarem, por exemplo, por meio de greves.

MICHAUD, Yves Alain. **La violence**. Paris, PUF, 1973.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A arma e a flor: formação da organização policial, consenso e violência**. *Tempo Social: Revista de Sociologia – USP*, v. 9, n.1, p.155-167, 1997.

SILVA, P. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS NÃO CONVENCIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BADMINTON E CIRCO

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 03/05/2021

Weverton Fernandes Consul

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO *Campus* Colorado do Oeste
Colorado do Oeste - Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/0920855166012061>

Amanda Eloise Machado de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO *Campus* Colorado do Oeste
Colorado do Oeste – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/6962435739917207>

Gabriel Fernando Melo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO *Campus* Colorado do Oeste
Colorado do Oeste – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/8813607984348443>

Paola Teles Maeda

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO *Campus* Colorado do Oeste
Colorado do Oeste – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/1043640870749610>

RESUMO: Este estudo objetiva descrever contribuições da prática do badminton e circo, mostrando como essas atividades não convencionais podem auxiliar no ensino através de um relato de experiência de um projeto

realizado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia do *Campus* Colorado do Oeste - IFRO/COL. O presente projeto tem por objetivo descrever os resultados prévios da contribuição das práticas artísticas e esportivas não convencionais para os discentes participantes. Também busca mostra como as atividades à distância estão se mantendo. Para isso se fez necessário à integração de algumas ferramentas de comunicação, bem como a complementação do ensino através de eventos, lives e oficinas. Observou que as atividades e práticas causaram descobertas e inter-relações entre os educandos, estreitando relações e trocas de saberes. Contudo a prática artística e esportiva ainda não é inteiramente difundida na matriz curricular dos cursos profissionalizantes, visto que são de grande valia ao indivíduo. Visto que quando se referirmos a atividades esportivas recorreremos comumente as convencionais (futebol, vôlei e ginastica), deixando a lado outras pouco difundidas que apresentam um leque de possibilidades como o badminton e o circo.

PALAVRAS-CHAVE: Badminton. Circo. Ensino. Educação profissional e tecnológica.

UNCONVENTIONAL ARTISTIC AND SPORTS PRACTICES IN PROFESSIONAL EDUCATION: BADMINTON AND CIRCUS

ABSTRACT: This study aims to describe contributions of the practice of badminton and circus, showing how these unconventional activities can help in teaching through an experience report of a project carried out at the Federal Institute of Education Science and Technology of Rondônia of the Colorado *Campus*

of the West - IFRO/COL. This project aims to describe the previous results of the contribution of unconventional artistic and sports practices to the participating students. Also searching shows how distance activities are holding up. For this it was necessary to integrate some communication tools, as well as complement teaching through events, lives and workshops. He observed that the activities and practices caused discoveries and interrelations between the students, strengthening relationships and exchanges of knowledge. However, artistic and sports practice is not yet fully disseminated in the curricular matrix of vocational courses, since they are of great value to the individual. Since when we refer to sports activities we commonly resort to conventional activities (football, volleyball and gymnast), leaving aside other little-spread ones that present a range of possibilities such as badminton and circus.

KEYWORDS: Badminton. Circus. Teaching. Professional and technological education.

1 | INTRODUÇÃO

Este relato de experiência descreve o desenvolvimento de duas práticas, sendo uma artística e outra esportiva não convencionais em uma instituição que oferece a educação profissional em rede federal de educação através do projeto de ensino e extensão Mostra Circense e Badminton em Colorado do Oeste e Região no Campus Colorado do Oeste do Instituto Federal de Educação de Ciência e Tecnologia de Rondônia. As atividades até 18 de março de 2020 foram realizadas em formato presencial e em formato remoto (atividades não presenciais) no segundo semestre de 2020. As atividades de mostra cultural em formato presencial serão realizadas quando houver condições sanitárias no Campus e nas instituições parceiras. O objetivo geral deste relato consiste em descrever o projeto presencial de badminton e circo e os meios usados para manter o projeto em atividade não presencial – remoto. Os sujeitos envolvidos são quatro monitores bolsistas, dois voluntários e dois servidores coordenadores. A manutenção das atividades não presenciais – atividade remota, na busca pela permanência do ensino, extensão e pesquisa, além da docência, pauta-se na Instrução Normativa N°5, de 16 de setembro de 2020 que regulamentou da seguinte maneira:

OS PRÓ-REITORES DE ENSINO, DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO e DE EXTENSÃO, no uso de suas atribuições previstas no Estatuto e no Regimento Geral do IFRO: [...] Art. 1º Fica regulamentado e aprovado o desenvolvimento das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão em meio não presencial no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), em função da situação de excepcionalidade causada pela pandemia da covid-19 (IFRO, 2020).

Nesta perspectiva, tem-se a metodologia de trabalho em atividades não presenciais se desenvolvem pela revisão bibliográfica dos temas abordados em produções escritas e por meio digital, através de aplicativos de interação online síncrona ou não. Os aplicativos utilizados são Google Meet para aulas e reuniões síncronas bem como o WhatsApp para reuniões de até seis pessoas. Para produção de documentos, utiliza-se o Google Documentos para uma construção coletiva de relato de experiência, artigo completo,

pautas de reunião, roteiros de aulas e lives com convidados.

2 | O BADMINTON E O CIRCO

A partir dos projetos exitosos “Qual o seu Palhaço” e o “Badminton na escola” ambos da modalidade presencial em 2019 almejaram a junção dos dois projetos a fim de fomentar as artes circenses e ao esporte do badminton, por meio de mostras culturais apresentadas por acadêmicos do IFRO Campus Colorado do Oeste a comunidade externa. Entretanto, devido às condições sanitárias decorrentes da pandemia Coronavírus (Covid-19) modificamos a metodologia de aplicação para o segundo semestre de 2020 para o formato remoto - atividades não presenciais.

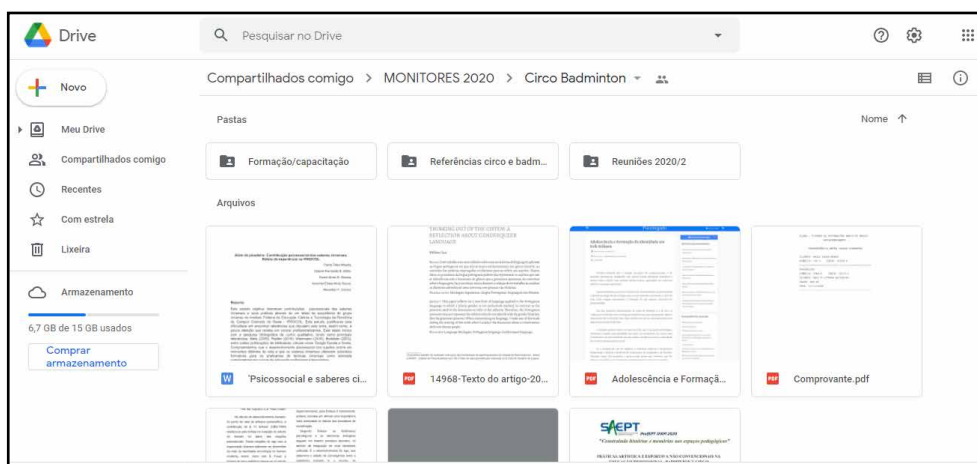


Figura 1 - Aplicativos para atividades remotas síncronas incluíram o Google drive.

Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Objetivou-se a promoção das atividades presenciais a comunidade externa do *Campus*, abrangendo as cidades de Colorado do Oeste, Cabixi, Cerejeiras e Porto Velho, região do estado de Rondônia quando houver condições sanitárias para a realização de atividades práticas presenciais no IFRO e nas instituições parceiras, e para as atividades remotas (atividades não presenciais) são desenvolvidos atividades teóricas como produção de iniciação científica por meio de produção de relatos de experiência e artigos científicos, assim como atividades de prestação de contas e administração do projeto (Figura 2).

O projeto QUAL O SEU PALHAÇO 05 está em atividade no *Campus* Colorado do Oeste desde 2016, ofertando uma experiência circense, através de suas práticas e saberes, ainda pouco difundidos na sociedade, além de atuar na desmistificação de paradigmas sobre os circenses e suas origens.

O projeto BADMINTON NA ESCOLA busca difundir o esporte por meio de mostras

cultural e esportiva. O esporte já está incluso nos jogos escolares, e com o projeto e suas práticas, almeja a inclusão de novos alunos a praticarem o esporte e a promoção, incentivando assim outros municípios a praticar badminton.

MODELO RELATORIO PARCIAL 2020

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Ferramentas Ajuda Última edição foi há alguns segundos

100% Texto norm... Cambria 12 B U A

Compartilhar

Edição

RELATÓRIO PARCIAL DE ATL.
ETAPAS JÁ DESENVOLVIDAS
CONSIDERAÇÕES

INSTITUTO FEDERAL Rondônia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

RELATÓRIO PARCIAL DE ATIVIDADES
INDIVIDUAL

Titulo do Projeto:
Período de Execução:
Monitor(a):

1 ETAPAS JÁ DESENVOLVIDAS

Apresentar:
• O tema da atividade:

Figura 2 - Modelo de relatório parcial do bolsista.

Fonte: Arquivo pessoal (2020).

A iniciativa de junção dos projetos teve como proposta a valorização da cultura circense e esportiva através do badminton e o incentivo/motivação para a prática de atividades não convencionais em uma instituição de educação profissional, e a promoção de “experiências e vivências que favorecem a construção de um cidadão mais preocupado com sua saúde” (BORTOLETO, 2008).



Figura 3 - Atividades presenciais escolares no ano de 2019.

Fonte: Arquivo pessoal (2020).

O desenvolvimento de atividades culturais não convencionais na educação profissional se fez um desafio extra em tempos de pandemia, pois foi necessária a busca por uma revisão na literatura sobre as formas de trabalho remoto que fossem possíveis na realidade e condições do IFRO e seus acadêmicos. A equipe executora por vezes não teve as ferramentas adequadas para se cumprir os objetivos do projeto original. Houve a necessidade três meses de preparação da equipe para se adequar as atividades não presenciais. Os resultados aqui descritos são parciais e em construção.

3 | PRÁTICAS ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS NÃO CONVENCIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com a junção dos projetos QUAL SEU PALHAÇO e BADMINTON experiências novas surgiram. Observamos como metodologias ativas no ensino com a vivência de brincadeiras, jogos e experiências circenses são importantes para uma incorporação social. Agora, além de ofertar saberes circenses também busca-se difundir o esporte e a inclusão social nas escolas, além é claro das diversas descobertas que essa junção nos proporcionou, mostrando que a arte e o esporte estão totalmente ligados, abrindo oportunidade para um público-alvo maior.

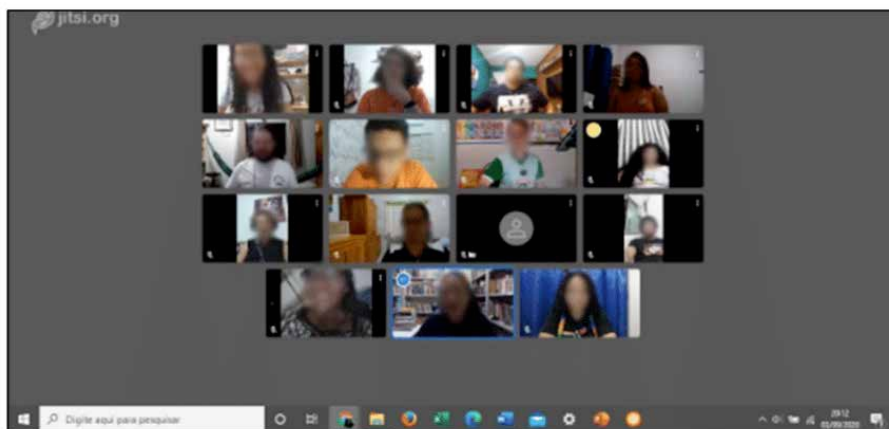


Figura 4 - Curso de formação em palhaçaria com Teatro Ruante (2020).

Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Sabe-se que existem facilidades e dificuldades que rodeiam qualquer atividade em si, mas conseguimos contemplar todas as entidades parceiras, realizar oficinas circenses, além da participação com trabalhos escritos ou orais nos congressos propostos com a produção de resumos simples, resumo expandido, artigo científico ou relato de experiência da equipe participante do projeto, além dos relatórios e prestações de conta.



Figura 5 - Formação para a equipe técnica do projeto em Seminário (2020).

Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Através disso tudo, conseguimos observar que a integração do lúdico às práticas educativas poderia embasar uma proposta de ensino que visa romper com a passividade dos alunos, permitindo a construção coletiva e a expressão das identidades ali presentes, recomendando que mais projetos e pesquisas se voltem para essa área que possam envolver metodologias ativas, como a arte e o esporte em junção com a educação, fazendo com que o educando se desenvolva em vários aspectos, sendo eles físico-motor, psicológicos, sociais e emocionais.

Segundo Faria (2007) a educação na atualidade ainda está muito preocupada em priorizar a matéria e centrar somente em conteúdo, mas a educação vai muito além do que é exigido na matriz curricular escolar. Discute-se cada vez mais a necessidade de uma formação integral e ativa, ou seja, que além de desenvolver competências e habilidades técnicas, também desenvolva cidadãos críticos, criativos e responsáveis.

Partindo desse pressuposto de que a aprendizagem com práticas artísticas e esportivas não convencionais na educação profissional concretiza-se em um processo de formação no qual são construídos pontos de vista sobre o mundo ético, o educador deve ter clareza do seu papel como transformador de realidades e não somente um compartilhador de conhecimentos. Buscando formas de educar com maneiras lúdicas, prazerosas e em que a aprendizagem cumpra com seu papel social.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a formação profissional há uma longa caminhada que se passa durante os estudos, onde o estudante se depara com diferentes modalidades a sua volta envolvendo sua área de formação. A grande maioria dos cursos profissionalizantes não oferecem na sua grade curricular as atividades físicas, mesmo com autores explicitando sua importância e

benéficos para a saúde física e mental, além de estabelecer relações interpessoais grupais.

Mesmo quando se pensa em atividades físicas inseridas na atividade escolar logo se há a lembrança de esportes recorrentes como futebol, vôlei, e uso de ginástica. Todavia outras práticas menos difundidas também merecem ser implementadas, explorando áreas artísticas como as atividades circenses e esportivas como o badminton. As utilizações de práticas artísticas e esportivas não convencionais proporcionam um leque de possibilidades, explorando capacidades físicas e sociais e que melhoram a coordenação motora dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho (org). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. 1 ed. Volume 1. Jundiá: Fontoura, 2008.

FARIA, Edson Vieira da Fonseca; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena e. Lazer e Educação da Criança e do Adolescente: reflexões sobre políticas públicas. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 04, abr./maí. 2007. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/4357/3-lazer-educacao-crianca-adolescente-reflexoes-sobre-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020

IFRO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Instrução Normativa Nº 5, de 16 de setembro de 2020**. Regulamenta o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do IFRO durante o período de excepcionalidade causado pela Pandemia da COVID-19. Porto Velho: IFRO, 2020.

KATH, Ismar. O badminton no ensino fundamental: uma possibilidade pedagógica. **Cadernos PDE** [Online] - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas 2014, Vol. II, Paraná: Governo do Estado, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edfis_pdp_ismar_kath.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

SOUZA, Alberto Carlos. Circo e educação: uma experiência de prática circense no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Extensão - Extensio**, v. 9, n. 13, 2012, Florianópolis: UFSC, 2012, p. 21-31. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2012v9n13p21>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 30/04/2021

Juliana Maria da Silva Melo

Professora da rede Estadual de Ensino de MG
Coromandel/MG

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K2152723Y4>

Lucilene Angélica da Silva Ferreira

Professora da rede Estadual de Ensino de MG
Coromandel/MG

<http://lattes.cnpq.br/0400321102753578>

RESUMO: O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de apresentar as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino e aprendizagem escolar. Tem embasamento de alguns teóricos como Luckesi, Perrenoud, Bloom e outros estudiosos do tema supracitado. Num primeiro momento a pesquisa explicita a importância da avaliação escolar, bem como as três categorias em que a avaliação é classificada, a saber: somativa, diagnóstica e formativa. Posteriormente e, a partir de levantamento teórico, é explanado o conceito de avaliação formativa, bem como, sua contribuição para os docentes em seus trabalhos pedagógicos, uma vez que, permite a eles conhecer a trajetória de construção das aprendizagens dos alunos, servindo de norte para reflexão e aperfeiçoamento de suas próprias práticas. Através dos feedbacks feitos pelos professores, os alunos poderão empreender

novas formas de aprender e se desenvolver na construção de seus conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Escolar. Ensino e Aprendizagem. Avaliação Formativa.

CONTRIBUTIONS OF THE FORMATIVE ASSESSMENT TO THE SCHOOL TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: This article is a bibliographic research, with the objective of presenting the contributions of formative assessment to the teaching and school learning process. It is supported by some theorists such as Luckesi, Perrenoud, Bloom and other scholars of the aforementioned theme. At first, the research explains the importance of school evaluation, as well as the three categories in which the evaluation is classified, namely: summative, diagnostic and formative. Later, and based on a theoretical survey, the concept of formative assessment is explained, as well as its contribution to teachers in their pedagogical work, since it allows them to know the trajectory of construction of the students' learning, serving as a guide. for reflection and improvement of their own practices. Through feedbacks made by teachers, students will be able to undertake new ways of learning and developing in the construction of their knowledge.

KEYWORDS: School evaluation. Teaching and learning. Formative Evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação escolar é um instrumento indispensável para o processo de ensino e

aprendizagem, contudo, pode se constituir em um dos maiores desafios para professores e alunos, tornando se objeto de pesquisa e estudo em constante crescimento.

Como instrumento qualificador do ensino, a avaliação deve acompanhar de forma contínua a aprendizagem dos alunos, primando pela superação de dificuldades que poderão ocorrer na trajetória educacional. De acordo com Bloom, a avaliação pode ser classificada em três categorias: somativa, diagnóstica e formativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 8). Sendo que a formativa tem a função de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, destarte servirá de objeto de estudo neste trabalho.

O sistema educacional muitas vezes se apoia em avaliações que apenas classificam os alunos quanto a aprendizagem, se tornando um objeto de exclusão. Faz se necessário uma prática de avaliação contínua com objetivo de desenvolver as aprendizagens dos alunos, uma vez que, a avaliação tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo sobre o tema supracitado, tem o objetivo de trazer esclarecimentos e contribuições acerca da avaliação formativa, uma vez que, muitas práticas avaliativas ainda estão focadas apenas na atribuição de notas e classificação dos alunos, não detém a aprendizagem como um processo contínuo e amplo.

É importante que os docentes percebam quais as dificuldades que os estudantes possuem, para que possam utilizar métodos avaliativos adequados que norteiem um ensino mais significativo para os alunos, ou seja, que tornem o processo de avaliação da aprendizagem em sala de aula mais efetivo.

A avaliação formativa proporciona o levantamento de informações úteis ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a efetivação positiva do processo.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa, que objetiva contribuir com embasamento teórico acerca da importância da Avaliação Formativa para o processo de ensino e aprendizagem escolar.

2 | DESENVOLVIMENTO

Tendo como ponto de partida o conceito teórico de avaliação, Mendez, 2001, pontua que: “a avaliação converte-se numa atividade estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, atividade das quais todos devem sair beneficiados porque a avaliação é, e deve ser, fonte de conhecimento e impulso para conhecer”.

De acordo com Benjamin Bloom, a avaliação pode ser classificada em três categorias: somativa, diagnóstica e formativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 8). Consoante ao exposto acima, segue uma conceituação sucinta da avaliação somativa, diagnóstica e formativa, com enfoque principal na avaliação formativa, objeto de estudo deste trabalho.

A avaliação somativa consiste na soma de diversas atividades realizadas pelos alunos, ou seja, é atribuída uma nota que refletirá o desempenho e as aprendizagens,

assumindo duas vertentes, a classificação e a aprovação.

A avaliação diagnóstica fornece uma informação prévia acerca dos aspectos enfocados. Pode ser utilizada para: conhecer o aluno quanto às suas habilidades cognitivas e dificuldades de aprendizagem; interpretar o que o aluno aprendeu ou não e, as possíveis causas da defasagem na aprendizagem e, diante disso, proporcionar ao docente o replanejamento do seu trabalho pedagógico.

A avaliação formativa, se caracteriza como um processo que busca manter o princípio básico da educação, isto é, ensinar. Pode se dizer, que está relacionada com a avaliação diagnóstica, pois, propõe o uso do retorno que o diagnóstico dá e, ao mesmo tempo possibilita o uso de recursos para superar as exiguidades identificadas no processo de ensino e aprendizagem. O foco está em ampliar a aprendizagem dos educandos e não no aumento da nota. De acordo com Perrenoud (2008), “uma avaliação formativa (...) dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto as estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica”. (PERRENOUD, 2008, p. 68). Com efeito, é o tipo de avaliação que objetiva transformar a prática pedagógica.

A avaliação na concepção formativa avalia a trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos educandos, ou seja, desde a percepção à interiorização do conhecimento, bem como, avalia também o trabalho do professor, uma vez que, permite analisar de uma forma interativa e frequente, o progresso dos alunos. Esta ação permite uma reorganização do trabalho pedagógico, visando uma aprendizagem significativa para os alunos.

Constantemente nas escolas, o processo de avaliação é considerado como a finalidade da aprendizagem, ou seja, os bons resultados nos testes são tidos como sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, percebe-se que boas notas nem sempre refletem aprendizados significativos. Os alunos tendem a decorar noções que serão cobradas nos testes, vindo geralmente, a esquecê-las posteriormente. E os professores, por sua vez, adotam estratégias que programam a aprendizagem, ou seja, ensinam o que irá cair nos testes. A avaliação escolar nessa concepção, se torna a única motivação do processo de ensino e aprendizagem.

Para Luckesi (2002), a avaliação:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...]. Luckesi (2002, p.81).

Nesse sentido, a avaliação possibilita compreender o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, haja vista que, cada aluno apresenta especificidades próprias

de aprendizagem, com facilidades e dificuldades no processo. Uma vez que houve essa compreensão dos estágios dos alunos, o professor poderá tomar decisões suficientes e satisfatórias para que haja um processo de ensino e aprendizagem contínuo e significativo para os alunos, com interações, troca de conhecimentos e aprimoramento dos saberes dos alunos.

A avaliação para que seja formativa, deve dialogar com os elementos do processo de ensino e aprendizagem e os participantes desse processo. Os objetivos de ensino e aprendizagem e as metodologias utilizadas devem estar plenamente esclarecidas para que não haja uma inversão da proposta da avaliação escolar. Os erros e dificuldades dos alunos, não devem ser penalizados, mas sim analisados e trabalhados de uma forma diferente para que o aluno perceba o próprio erro, sendo sujeito ativo do processo de construção de conhecimentos.

A avaliação escolar faz parte do processo de ensino e aprendizagem e, deve ser um instrumento de reflexão, que possibilite ao professor questionar a própria prática pedagógica, se seus alunos aprenderam o conteúdo de uma forma significativa que possibilite a eles a construção de novos conhecimentos. Essa reflexão sobre os resultados é imprescindível para que o professor possa ajustar sua prática às necessidades de aprendizagem dos alunos, estas proposições fazem da avaliação formativa a mais assertiva para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Perrenoud (1999),

a avaliação formativa não tem o objetivo de selecionar nem classificar o aluno, pois está voltada ao processo de aprendizagem dos alunos visando os aspectos cognitivos, relacionais e afetivos com o intuito de transformar as aprendizagens em processos educativos que poderão ser aplicados nos diversos contextos escolares. Perrenoud (1999).

O presente embasamento teórico explicita que a avaliação formativa contribui com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que, os ajuda a desenvolver as estratégias necessárias para a construção de conhecimentos, os tornando sujeitos ativos da própria aprendizagem. A possibilidade da auto-avaliação, abre leques de entendimento sobre novos conceitos, o erro se torna um instrumento de construção de conhecimentos.

Entre os principais objetivos que se intenciona atingir com a avaliação formativa, pode-se apontar: a promoção do desempenho e o tratamento sensato dos resultados obtidos pelos alunos. É importante compreender que na avaliação formativa, é preciso planejar o que será feito com os resultados, sempre com o cuidado de não manter o caráter classificatório das avaliações realizadas na maioria das escolas.

A avaliação formativa quando bem compreendida pelos professores pode contribuir para uma mudança no cenário educacional. Sabe-se que, ainda há traços de avaliações classificatórias, seletivas e excludentes no sistema de ensino brasileiro. Percebe-se que a aprovação ou reprovação dos alunos por meio de notas ainda está presente nos processos

de avaliação da aprendizagem, tornando-se a única motivação para a maioria dos alunos.

Para Perrenoud, (1999, p.103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Nesse sentido, a avaliação formativa, tem a função de regular a aprendizagem, ou seja, os professores analisam o progresso contínuo dos alunos, com o intuito de identificar o que aprenderam e o que ainda não aprenderam, para posteriormente a isso, reorganizarem o trabalho pedagógico adaptando e o adequando às necessidades de cada aluno. O aluno é o ponto principal deste processo, e são levados em consideração a participação, o esforço despendido, os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, enfim, todo o contexto do aluno é levado em consideração.

Segundo Bloom (1976), a avaliação formativa, “

“visa mostrar ao professor e ao aluno o seu desempenho na aprendizagem bem como no decorrer das atividades escolares, oportunizando localizar as dificuldades encontradas no processo de assimilação e produção do conhecimento, possibilitando ao professor correção e recuperação”.

Nesta perspectiva, o autor explicita a importância da avaliação formativa, sendo um instrumento que possibilita a coleta de dados e, a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Esse processo não tem finalidade seletiva, pelo contrário, está associada ao processo de formação do aluno e do professor. A avaliação formativa é um processo contínuo, não engessado, que permite mudanças e melhorias, não é um instrumento pronto e acabado.

O trabalho diário dos professores apresenta dificuldades e obstáculos que os levam muitas vezes à uma pedagogia tradicional, que prima a seleção e classificação dos alunos. O apoio dos colegas, especialistas e cursos de formação continuada são ações que contribuem para uma mudança na prática pedagógica.

Estudos mostram que na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente devido à atuação de um só professor em sala de aula, os esforços para o uso da avaliação formativa são mais frequentes, contudo, ainda de forma desarticulada. O entendimento real do processo da avaliação formativa ainda se mostra como obstáculo para sua efetivação.

Estudos brasileiros denominam a avaliação formativa como mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada e cidadã. Para os autores (BLACK; DYLAN, 1998, p. 7),

A avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico (BLACK; DYLAN, 1998, p. 7)

Em consonância com os autores, pode se dizer que o feedback é um dos elementos

principais na avaliação formativa, uma vez que, informa aos próprios alunos, como foi o desenvolvimento em determinadas tarefas/atividades, bem como, proporciona aos professores reorganizarem o seu trabalho pedagógico para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Sadler (1989, p. 121), a nota pode ser contra produtiva para propósitos formativos, ou seja, o feedback da avaliação formativa não tem como objetivo o aumento das notas dos alunos, mas sim, a percepção da aprendizagem dos alunos e onde os professores precisam intervir e mudar a prática pedagógica para que haja uma interação entre os alunos e os conteúdos disciplinares, resultando numa construção de conhecimentos significativa.

Segundo Zabala (1998), a avaliação formativa traduz-se no abastecimento do processo de ensino, com informações que embasarão o professor na tomada de decisões a respeito de como melhor intervir na aprendizagem dos alunos. Sintetizando, a avaliação formativa tem como objetivo analisar criticamente o que o aluno já conseguiu aprender através da mediação. Essa mediação é realizada através das observações e feedback, sempre com foco na aprendizagem dos alunos.

Na avaliação formativa, os alunos são vistos no seu individual, ou seja, as especificidades de cada um são observadas, os esforços despendidos, a vontade de aprender e os caminhos percorridos pelo aluno no processo de aprendizagem. Tudo isso combinados levam à identificação de problemas e dificuldades dos alunos, ou seja, fornece informações importantes para os professores que, podem planejar e reorganizar seu trabalho pedagógico.

3 | CONCLUSÃO

É notório que a avaliação escolar tornou-se um dos grandes desafios para a educação atual, haja vista o caráter predominante da classificação e discriminação. É preciso romper com esses paradigmas, com vistas à uma educação emancipatória. A avaliação escolar não deve ser entendida como simples exercícios, testes ou provas, mas sim como um processo amplo de aprendizagens. A mesma deve contribuir de forma síncrona, com docente e discente, norteando o docente e promovendo o discente no processo de ensino e aprendizagem.

O embasamento teórico do presente artigo promoveu uma reflexão acerca da importância da avaliação formativa nas escolas, haja vista, que é um processo contínuo, que fornece meios de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, bem como, possibilita ao professor rever sua prática pedagógica, aperfeiçoando-a ou fazendo a troca de acordo com as especificidades dos alunos. A avaliação formativa permite a criação de situações de progresso, reconhecendo onde e em que o aluno tem dificuldades e ajudá-los a superá-las.

De maneira evidente, a avaliação formativa quando bem entendida e trabalhada pelos professores em prol dos alunos, se torna parte essencial do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. **Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação**. In: ALLAL, L.; CARDINET, J; PERRENOUD, P. **A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

Avaliação formativa Novas formas de ensinar e aprender. Revista Portuguesa de Pedagogia ano 2006, 095-133. Disponível em: 7 - Avaliacao formativa - Novas formas de ensinar e aprender.pdf (uc.pt). Acesso em: 03 fev2021.

Avaliação formativa em ciências na perspectiva da regulação do ensino e da aprendizagem: uma análise da perspectiva formativa de Galperin. Disponível em: <https://nti.ufpe.br/documents/39399/2403766/silva;+cruz;+silva+-+2017.2.pdf/5e7864ca-31bf-4ed1-89a6-fde31ebc5dc6>. Acesso em: 16 jan2021.

BLOOM, Benjamin S. e outros. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. Ed. Globo, 1976. 203 pg.

DOLY, A.-M. **Metacognição e mediação na escola**. In: GRANGEAT, M. (Coord.). **A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 17-59.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. RAMOS, Patricia. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADJI, C. **A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994. _____ **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, José , Helena H.SILVA. **50 técnicas de Avaliação Formativa**. Lisboa: Lidel edições técnicas,lda, 2012.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** In: Revista Pátio – Ano 3 – nº12 – Fevereiro/Abril de 2000.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006, 214f. Tese (doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, Dirce A. **Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem**. Est. Aval. Educ, São Paulo, v.22, n.49, p.233-258, maio./ago. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1636/1636.pdf>. Acesso em: 14 jan.2021.

PERRENOUD, Philippe. **Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica**. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Tipos de avaliação educacional. Disponível em: http://ava.opet.com.br/conteudo/editora/curso_cosmopolis/avaliacao_educacional/pdf_ava_educ_ut6.pdf. Acesso em: 15 jana2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000, p.44.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio**. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

A UTILIZAÇÃO DO JARDIM SENSORIAL COMO RECURSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 27/07/2021

Mércia Inara Rodrigues de Farias

Universidade Federal da Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/1031862494129523>
<https://orcid.org/0000-0001-8357-9035>

Ana Cristina Silva Daxenberger

Universidade Federal da Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/2467412638469336>
<https://orcid.org/0000-0002-9101-6205>

Rejane Maria Nunes Mendonça

Universidade Federal da Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/9376367062885901>
<https://orcid.org/0000-0002-2594-6607>

Andreia de Sousa Guimarães

Universidade Federal da Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/8552985251954903>
<https://orcid.org/0000-0003-1859-5420>

Texto oriundo do trabalho de conclusão de curso de Bacharel em Ciências Biológicas, pela UFPB.

RESUMO: O presente estudo buscou avaliar a utilização pedagógica de um jardim sensorial, salientando seus benefícios para fins didáticos, tendo em vista o bem-estar para os usuários, em uma atividade de extensão universitária. O trabalho em questão trata-se da avaliação das ações de um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba em uma escola especial no município de Areia PB. Como instrumento de avaliação utilizou-se um

questionário semiestruturado aplicado para nove professoras da instituição que se utilizavam do jardim sensorial desenvolvido e mantido pelas ações do trabalho de extensão. Na escola, o jardim sensorial é utilizado tanto no campo pedagógico quanto no clínico, e sua utilização é feita regularmente. Com as informações obtidas, constatou-se que é clara a importância do uso do Jardim sensorial para o desenvolvimento e interação das pessoas com deficiência, tendo assim, o seu objetivo alcançado com as visitas proporcionadas pelas professoras e atividade realizadas pelos alunos. Todavia, os dados mostram a necessidade de formação docente às participantes do projeto para aprimoramento da utilização do jardim sensorial como prática educativa, além dos aspectos sensoriais; o que nos permite afirmar que as ações de extensão universitária podem ser interdisciplinares e de cunho formativo aos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar. Estímulo Sensorial. Jardim móvel. Formação Docente.

ABSTRACT: The present study sought to evaluate the pedagogical use of a sensory garden, emphasizing its benefits for educational purposes, with a view to the well-being of users, in one action of university extension. The work in question is the evaluation of the actions of an extension project developed by the Federal University of Paraíba in a special school in the municipality of Areia PB. As an assessment tool, a semi-structured questionnaire was applied to nine teachers at the institution who used the sensory garden developed and maintained by the actions of the extension work. At school, the

sensory garden is used in both the educational and clinical fields, and is used regularly. With the information obtained, it was found that it is clear the importance of using the Sensory Garden for the development and interaction of people with disabilities, thus having its objective achieved with the visits provided by the teachers and the activity carried out by the students. However, the data points to the need for teacher training for project participants to improve the use of the sensory garden as an educational practice, in addition to sensory aspects; which allows us to affirm that university extension actions can be interdisciplinary and of a formative character for teachers.

KEYWORDS: School inclusion. Sensory stimulation. Mobile garden. Teacher training.

INTRODUÇÃO

No ambiente pedagógico, onde o educador necessita meramente da dedicação dos educandos para um aprendizado efetivo, a interação e busca pela atenção de crianças e jovens é sempre um desafio. Às vezes, torna-se desgastante e/ou desafiador, ainda mais quando se trata de indivíduos com deficiências. De acordo com a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Art. 2 atesta que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, s/p).

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular foi algo que por muito tempo acabou sendo depreciada gerando muitas dúvidas e medo em alguns pais e/ou familiares e receio de parte da sociedade. Diante desse quadro, as pessoas com deficiência acabaram ganhando aporte nessa área através da LDB – Lei de Diretrizes e bases, nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e garante a inserção dessas pessoas no ensino regular. Conforme a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art.4º assegura o “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s/p).

Os profissionais envolvidos no ato de ensinar e aprender, se deparam com situações que, de certa forma, atrapalha esse processo, seja a estrutura física da instituição de ensino que não comporta e/ou não apresentam condições para a realização das atividades pedagógicas por não acomodar de maneira confortável os educandos sejam por seja por despreparo dos próprios profissionais diante do trabalho que precisam desenvolver com os alunos; ou seja pela falta de recursos que impede o bom funcionamento da instituição e conseqüentemente a aquisição de materiais necessários para o andamento do processo ensino/aprendizagem. “Sabemos o quanto à educação é essencial para o desenvolvimento intelectual e pessoal de todos os indivíduos. No entanto, em se tratando de pessoas com

deficiência, ela adquire um caráter prioritário e decisivo para sua inserção na sociedade” (PEREIRA, 2016, p.03). Esses fatores, são alguns dentre tantos, que acabam de certa forma comprometendo o desenvolvimento dos educandos.

Os obstáculos recorrentes no processo de ensino/aprendizagem dessas pessoas fizeram com que alguns pesquisadores desenvolvessem meios que facilitassem esses métodos, utilizando-se de recurso, apoios pedagógicos, metodologias diferenciadas e, sobretudo, o reconhecimento das necessidades educacionais especiais destes sujeitos. Na sociedade brasileira [...] “muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.” (BRASIL, 2003, p. 20).

Inseridos a um bom processo de ensino/aprendizagem, está à utilização de materiais e espaços dinâmicos para incentivar a aprendizagem. A produção de materiais didáticos com objetos recicláveis, artigos sintéticos e aparatos gráficos, são algumas formas tradicionalmente utilizadas como auxílio nesse processo. Entretanto, só esses artifícios nem sempre são eficazes quando se trata de pessoas com necessidades educacionais especiais; sendo necessário algo mais.

Com os avanços realizados em direção a uma didática mais flexível, a utilização de recursos como espaços mais amplos e arejados, a exemplo dos jardins naturais, estão sendo cada dia mais associados às metodologias do processo educativo, por favorecer a concretude do acesso aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais presente no currículo escolar.

Dado o exposto, o presente trabalho tem por objetivo avaliar a utilização pedagógica do jardim sensorial em uma escola especial, salientando seu benefício para fins didáticos, tendo em vista o bem-estar para os usuários, colaborando assim para a expansão do conhecimento e atestando a importância que os jardins sensoriais possuem para o desenvolvimento desses alunos. Desse modo, esse artigo além de fomentar mais estudos sobre a utilização dessa ferramenta, pode contribuir de maneira positiva para a implementação de Jardins Sensoriais, em espaços educativos, ainda pouco utilizados, mas com potencial para grandes descobertas pelos estudantes e educadores.

METODOLOGIA

O estudo apresenta-se como de natureza básica, tendo uma abordagem de cunho quali-quantitativa e objetivo geral descritivo. Utilizando-se para obtenção dos dados o questionário semiestruturado para que 9 (nove) professoras. O lócus do trabalho de estudos foi uma escola especial no município de Areia. Vale ainda, explicitar que os questionamentos sobre a utilização do jardim sensorial se dá em parceria a atividade de extensão universitária que tem como objetivo, a utilização do Jardim Sensorial implementado na instituição, sob as perspectivas clínica e pedagógica.

As etapas de desenvolvimento foram: levantamento bibliográfico; visita a instituição e aplicação de questionário. Durante a primeira etapa, foi realizada uma coleta de informações sobre o tema para uma melhor compreensão e embasamento teórico. A visita à instituição ocorreu no segundo momento, e posteriormente foi aplicado o questionário. A identificação das professoras foi feita através dos códigos P1, P2 e suscetivelmente até P9.

ASPECTOS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTAIS NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O JARDIM SENSORIAL

Na escola especial, o jardim sensorial é utilizado tanto no campo pedagógico quanto no clínico; e ambas as áreas possuem o mesmo objeto, o desenvolvimento da pessoa com deficiência. “Os jardins sensoriais devem oferecer uma gama de possibilidades e experiências para os usuários, melhorando as capacidades sensoriais, físicas e sociais.” (COSTA, 2019, p.30) Assim sendo, essa discussão será voltada para área pedagógica, para o qual o Jardim Sensorial é uma ferramenta que pode ser utilizado de forma didática, para trabalhar estimulando os sentidos e, de maneira interdisciplinar, pelos profissionais que tem acesso a ele dentro ou fora da sala de aula.

As educadoras que trabalham na escola especial participante das ações de extensão, nove no total, participaram da pesquisa onde a princípio lhes foi questionado se sabiam o que era um do Jardim Sensorial. Os dados mostraram que as mesmas são unânimes em afirmar que conhecem um jardim sensorial. Todas, sem exceção, afirmaram saber o que era um jardim sensorial. A presença dessa ferramenta pedagógica, na instituição se dá por meio do trabalho de extensão, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com a coordenação de uma professora e seus bolsistas e voluntários, que de certa forma contribuíram para as afirmações das docentes. No entanto, quando foi questionado como fariam para organizar um jardim, algumas foram bem redundantes, evasivas ou bem diretas deixando a resposta da questão um tanto quanto vaga para analisarmos se realmente as professoras conhecem o que é um jardim sensorial, para o que serve ou como usá-lo. Ilustramos isto com algumas respostas abaixo: *“O jardim é organizado de forma a promover um melhor aproveitamento da atividade proposta” (P1); “Por meio de objetos que estimulem como, visuais, sonoros e táteis.” (P2); “Objetos sonoros, visuais e táteis” (P3), (P4) e (P5); “Através de objetos sonoros, visuais e táteis” (P6); “Com jogos de cores de coordenação motora tanto fina e grossa” (P9).*

Através das falas observadas é possível perceber a necessidade de formação docente que pode ser associado ao projeto de extensão, já que algumas professoras parecem compreender pouco sobre os aspectos conceituais de um jardim sensorial. A P1 que fala sobre o “aproveitamento da atividade proposta” deixando uma lacuna para interpretação sobre qual seria a atividade que escreve na questão. As demais (P3, P4 e P5) identificam o jardim como objeto de trabalho. Ressaltamos que o jardim é muito mais

que um objeto, por ser composto por elementos, que em quase totalidade por espécies vegetais selecionadas especialmente para sua criação com uma intenção pedagógica. Os “objetos” a qual as participantes se referem são artefatos utilizados para complementarem o jardim agregando mais valor a sua funcionalidade, como por exemplo: garrafas pet’s coloridas utilizadas como limite para os canteiros, uma passarela com diversas texturas em seu percurso para estimular o sentido tátil, acessórios coloridos suspensos feito de material reciclável, para auxiliar no estímulo a visão e audição; entre outros.

As plantas e os artefatos montados em local próprio podem ser facilitadores da aprendizagem. E “os ambientes ao ar livre provocam naturalmente uma estimulação sensorial. O desafio é aumentar e realçar estes estímulos, através do uso das cores, texturas, formas de objetos, e o *layout* dos espaços externos” (CONSTANTINO, 2010, s/p).

As demais docentes trouxeram outros aspectos, que são: “*Que eles possam sentir diferentes texturas no chão no caminho de areia, pedra, terra, pó de serra, casca de ovo enfim sensações diferentes que se reaprenda a sentir os pés.*” (P7); “*Com diferentes texturas para que se desperte novas sensações e estímulos.*” (P8).

A resposta da (P7) por mais incipiente que pareça traz aspectos que podem ser desenvolvidos ao utilizarem o jardim sensorial. Ela caracteriza o jardim sensorial com uma passarela sensorial que é um dos artefatos complementares deste estimulante espaço educativo, permitindo estimular os sentidos através do contato com os pés nas diversas texturas existentes. Silvério (2017) corrobora com esse pensamento quando afirma que o acesso descalço ao caminho sensorial desperta múltiplas sensações no sentido que se dá prosseguimento ao trajeto e as texturas vão se modificando.

A partir das argumentações anteriores dadas pelas professoras buscou-se compreender quais eram os cuidados para se montar o jardim. Mais uma vez, elas apresentaram a necessidade de observação sobre a individualidade do aluno mas sem detalhamento de como elas poderiam e podem montar um jardim. Ficou notório o uso do termo “individualidade” em quase todas as respostas dadas pelas educadoras, o que seria interessante de se considerar, ao organizar o ambiente a partir das individualidades e necessidades dos alunos. A individualidade abrange a necessidade de observação sobre as necessidades e comportamentos de cada indivíduo para integrar os grupos. Dessa maneira, diante das particularidades de cada pessoa, do recurso financeiro que a instituição envolvida dispõe e o suporte/ espaço disponível para criação e utilização do jardim sensorial torna-se inviável criar um espaço de estímulos que dê conta de envolver todas as individualidades de cada educando acolhido pela instituição; limitando as inúmeras possibilidades pedagógicas do jardim sensorial.

Apenas uma das professoras respondeu o questionamento de forma mais próxima a realidade e dentro das condições que a instituição possui, em relação ao jardim sensorial: “*É necessário que possuem (sic) diferentes texturas e um resultado satisfatório*” (P7).

A educadora conseguiu de maneira sucinta expor uma das características que o jardim

deve apresentar na sua montagem, que são as texturas, que auxiliam no desenvolvimento dos sentidos táteis. Mas, embora tenham tentado responder as questões buscando criar uma relação entre as necessidades dos alunos com o conceito do jardim, elas deixaram de citar coisas essenciais como os tipos de espécies que devem ser colocadas no jardim para não prejudicar o aluno. Além de não apontarem sobre a importância do acesso para que todos tenham possibilidade de visitá-lo sem obstáculos que atrapalhem a atividade, uma vez que a instituição atende alunos com paralisia cerebral e tem mobilidades reduzidas. É necessário que se crie meios para que todos os alunos tenham a mesma chance de participação; para isto é importante produzir e inserir artefatos variados ao jardim para que possa abranger todos os sentidos e seus devidos estímulos, entre outras coisas. Como Silva e Libano (2017) apontam “além de dispor de uma organização funcional, o espaço precisa ter boas condições de mobilidade e acessibilidade, preservando os educandos de obstáculos que possam ser perigosos e proporcionando maior autonomia” (SILVA e LIBANO, 2017, p.07).

Buscando obter ainda mais informações sobre os conhecimentos das docentes sobre o jardim sensorial, questionamos-lhes se elas já tinham utilizado o jardim disponível na instituição em que atuam, e se positivo as respostas, como elas utilizavam. E se negativo, por quais razões não usavam. Mais uma vez as respostas foram unânimes: todas participantes afirmaram que utilizavam o jardim sensorial.

Algumas justificativas de como elas tinham utilizado o jardim, se expressam assim: *“Foi utilizado em grupo, explorando o tato e a visão, estimulando ambos os dois sentidos fazendo o aluno vivenciar sensações” (P1); “Levando eles para que possam sentir cada textura que o jardim sensorial tiver por lá.” (P7); “Atividades coletivas explorando os sentidos” (P8).*

Essas docentes conseguiram ter uma melhor percepção sobre a função do Jardim Sensorial, abordaram a questão da estimulação dos sentidos, da coletividade e conseqüentemente a interação entre eles. Mas a (P1) conseguiu, em comparação as demais, descrever com um pouco mais de detalhes a forma de utilização do jardim, o que nos permite afirmar que elas demonstram uma certa compreensão da finalidade desse instrumento didático em benefício dos alunos, assim como Silva explicita: “Os 5 sentidos (tato, paladar, olfato, visão e audição) são despertados pelos jardins sensoriais, os quais utilizam da metodologia no uso das texturas, o cheiro, o sabor, a imagem e o som. Esses sentidos serão aguçados de pessoa para pessoa.” (SILVA, 2018, p.03)

As demais professoras responderam de maneira incipiente sobre a utilização do jardim como instrumento pedagógico, o que nos permite afirmar que é necessário a formação docente sobre estudos que tragam elucidações conceituais e de uso do jardim sensorial. Observou-se também que as professoras apresentam conteúdos aos estudantes antes de uma visita ao jardim, todavia, podemos afirmar que a visita não precisa necessariamente acontecer depois de uma atividade ou conteúdo visto em sala. Essa pode

ser realizada e em seguida proceder com atividades com base no jardim, ou a visita pode ser feita como recreação, para o lazer e relaxamento dos alunos. Como Ashton explica: “os Jardins Sensoriais podem ser compreendidos como espaços destinados ao lazer e ao prazer, mesclando um paradigma de sonho e realidade.” (ASHTON, 2015, p.03)

No aspecto sobre periodicidade, todas as respostas afirmaram que era realizada “uma vez por semana”. O que podemos apontar pelas falas das participantes, que a frequência de visitas ao jardim é adequada, e de certa forma era esperado, já que o fluxo de alunos e o espaço disponível para a atividade de visitação na instituição é limitado para um número maior de alunos ao mesmo tempo. Por isso a organização desse espaço exige por parte das professoras junto à instituição para que todos possam acessar o jardim de maneira equânime, pois as possibilidades educativas que se pode fazer com o jardim são tão significativas quanto à aprendizagem e a estímulo, “principalmente, em crianças e pessoas com necessidades especiais.” (OSÓRIO, 2018, p.26)

CORRELAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA COM O JARDIM SENSORIAL

O Jardim sensorial, além de espaço terapêutico, é considerado também uma importante ferramenta pedagógica contribuindo no desenvolvimento do aluno dentro e fora da sala de aula. “O Jardim Sensorial é uma atividade de cunho construtivista, pois respeita o visitante e suas ideias, prioriza o seu envolvimento e resgata os seus conhecimentos prévios a fim de auxiliar os visitantes a construir o conhecimento científico.” (BORGES & PAIVA, 2009, p.36).

As abordagens pedagógicas realizadas a partir da visita ao jardim, além de deixar a aula mais dinâmica e flexível, acaba empolgando os educandos por ser algo diferenciado. “Não é necessário deixar de lado os conteúdos tradicionais como finalidade da educação, mas sim, ir além do nível da mera instrução em sala.” (SANTOS, 2019, p.14). Considerando os aspectos anteriormente apresentados por Borges e Paiva (2009) e Santos (2019), foi perguntado às participantes das ações extensionistas sobre a maneira como elas utilizavam o Jardim sensorial para as atividades pedagógicas, em sala de aula com os alunos. O que pudemos constatar é que não houve um aprofundamento reflexivo sobre o questionamento central (a reflexão sobre o uso do jardim sensorial).

Todavia, vale ressaltar que a maioria utilizou-se do termo “complemento” ou “complementação” em relação à utilização do jardim sensorial, o que entendemos não ser o mais adequado, já que este espaço proporciona significativa aprendizagem. Elas não deixam claro que tipo de trabalho complementar se trata e o porquê está sendo feito em sala.

Em algumas respostas identificamos os termos como “jogos” e “toques” sem esclarecer posteriormente a finalidade de tais atividades ao usarem o jardim sensorial.

Os dados acima nos permitem refletir sobre a efetiva clareza que as professoras apontaram ter no primeiro item do questionário que tratavam sobre o que é um jardim sensorial e que todas, unanimemente, afirmaram saber o que era. Podemos afirmar que dizer que sabem sobre o objeto de estudos não significa que saibam utilizar o jardim sensorial como possibilidade didático-pedagógica, como Osório (2018) explicita sobre o jardim sensorial: “ressalta-se, ainda, que essa experiência sensorial estimula a curiosidade, um fator imprescindível ao ato de apreender conhecimentos.” (OSÓRIO, 2018, p. 21).

É necessário compreender e visualizar a transversalidade que o Jardim Sensorial oferece nas múltiplas práticas a se realizar dentro e fora da sala de aula, não só de maneira pontual ou como uma forma de “complementação” de conteúdo, mas de maneira integral voltada para aprendizagem do educando nas diversas disciplinas e atividades que ele tem acesso.

Ainda sobre a questão em discussão, uma das educadoras apresentou de maneira mais elaborada a partir da utilização do jardim sensorial nas atividades em sala de aula: *“É utilizado de forma lúdica explorando cores, formas e quantidade, também fazendo uso para estímulos auditivos e visuais.” (P1)*

Ela conseguiu compreender, através de sua breve resposta, a flexibilidade pedagógica que o jardim sensorial possui quando ao mencionar “explorando cores, formas e quantidade”, mostra quais trabalhos estão desenvolvidos dentro da sala de aula a partir da visitação ao espaço. As cores no jardim estimulam a visão e na sala de aula podem ser trabalhadas de maneira direta utilizando os recursos do ambiente como referência; as formas e quantidade podem ser compreendidas através da morfologia das plantas e artefatos presentes no local.

Remetendo a pergunta que foi discutida acima, é questionado quais seriam os resultados que as professoras conseguem observar no desempenho comportamental, social e escolar dos alunos, utilizando o jardim sensorial. Elas apontaram maior interação social, melhor desempenho escolar, maior participação em sala de aula, contribuição na aquisição de conhecimentos curriculares, ajuda no desenvolvimento físico e psicológico com natureza e estímulos ao equilíbrio e os sentidos, e no campo da concentração. Dentre os resultados apontados pelas participantes, a maioria das professoras cita o “desempenho escolar” como fator resultante da utilização do jardim; provavelmente isso se deve ao fato delas estarem mais vinculadas a essa área educativa. Todavia, devemos apontar que resultados em relação ao comportamento, a interação social, a autopercepção e outros aspectos também fazem parte dos processos educacionais e que muitas vezes os docentes não atentam no fazer pedagógico.

“A busca por um caminho que proporcione uma maior interação entre o conhecimento pode gerar estratégias e propostas de atividades que viabilizem uma relação entre o conteúdo lecionado e o conhecimento a ser adquirido pelos alunos.” (SANTOS, 2019, p. 44). Além dessa observação feita pela maioria, as professoras (P1) e (P9) acrescentam

ainda a interação deles com os demais, o que favorece o trabalho em grupo, a preocupação deles uns com os outros, despertando os sentimentos de coletividade, confiança, serenidade o que auxilia na parte comportamental deixando-os menos inquietos. Isto já era apontado por Matos et al. (2013) ao afirmarem que “a diversidade, a constante renovação e a multissensorialidade oferecida por esses espaços levam os pacientes, crianças, adolescentes e adultos a uma busca constante de novas interações, estimulando os desenvolvimentos físicos, mentais e espirituais.” (MATOS et. al., 2013, p. 144). De acordo com a professora (P8) alguns alunos apresentam “resistência”, porém, ela não deixa claro o motivo, mas é necessário a persistência e a paciência dos estimuladores para tentar reverter esse quadro e buscar situações que o usuário do jardim se sintam mais confortável.

O questionamento seguinte foi mais direto em relação às dificuldades sobre o fazer pedagógico com jardim sensorial. Das nove professoras apenas duas afirmaram não ter dificuldades para trabalhar com o jardim, as outras seis educadoras apresentaram as seguintes dificuldades para a utilização do jardim sensorial. As professoras (P1), (P4) e (P6) mencionam a falta de materiais pedagógicos e jogos, no entanto, esses recursos podem e devem ser criados pelas próprias docentes, levando em conta a necessidade educativa de seus alunos, já que possuem uma maior vivência com eles. Caso tenham dificuldade na criação de jogos e materiais, elas podem recorrer a coordenação do projeto de extensão universitária e aos voluntários que trabalharam na implantação do jardim sensorial.

Ainda sobre as dificuldades, as professoras (P3) e (P5) citam a “individualidade” como obstáculo, mas elas na questão três ao falar sobre os cuidados para a montagem do jardim colocaram como prioridade a individualidade dos alunos. Todavia, agora acreditam ser uma dificuldade no momento de trabalhar, o que se constata pelos dados um tanto quanto contraditório sobre o seu próprio fazer pedagógico. É fato que realizar atividades em grupo com pessoas deficientes é trabalhoso e exige paciência e uma certa habilidade em identificar o que os alunos tem por interesse e habilidade para assim aproveitar e planejar o fazer docente. Só que se for considerar pontualmente a individualidade de cada aluno no momento de se trabalhar com o jardim, essa tarefa pode se tornar mais complicada e extensa, já que dentro de uma sala de aula não existe um único tipo de necessidade especial e se existir, nem todos possuem o mesmo grau de dificuldade ou funcionalidade. Os indivíduos são singulares e capazes de aprender se for oportunizado práticas inclusivas atentando as áreas específicas dos sujeitos (STAINBACK E STAINBACK, 2001).

Assim, a atividade feita visando respeitar as individualidades poderá desencadear uma certa agitação e ansiedade nos alunos atrapalhando o procedimento pedagógico, mas pensar em individualidade, não significa que tenha que ser uma atividade para cada sujeito e sim com objetivos específicos para cada necessidade especial. Assim, saímos da individualidade para a coletividade, pois “o jardim reflete também o coletivo, a sensibilidade dominante em uma geração, uma época[...].” (SILVÉRIO, 2017, p.04) em que os alunos estão.

A professora (P8) evidenciou num ponto importante que é a acessibilidade. Embora seja uma ferramenta para pessoas com deficiência, nem sempre o local disponível onde o jardim foi implantado garante o acesso igualitário a todos os deficientes, dessa maneira foi pensado o Jardim móvel, como mencionado na metodologia, para que todos tenham a possibilidade de interagir com as espécies vegetais presentes nele de maneira mais prática. “Este recurso garante o livre acesso a todos que queiram tocar as espécies com facilidade.” (MATOS et al., 2013, p.143). Este aspecto sobre o jardim móvel não foi apontado pelas participantes.

E finalmente, sobre os aspectos pedagógicos, foi perguntado o que precisaria melhorar no jardim. As respostas desse questionamento centraram-se em produção de jogos e materiais sonoros, auditivos, visuais, de maneira a complementar as ações de sala de aula, além da melhoria de acesso ao jardim sensorial.

Considerando isto, questionamos: será que as participantes esperaram que o jardim sensorial fosse unicamente de responsabilidade dos extensionistas universitários? Em nosso entendimento, nesse caso, o que seria mais pertinente é a orientação da equipe que implantou o jardim sensorial às professoras; buscando compreender e identificar quais seriam os materiais (atividades e jogos) pedagógicos elas poderiam elaborar, para que se tenha um melhor aproveitamento do espaço.

O que observamos é que as professoras conhecem sobre a importância de um jardim sensorial, mas não sabe como utilizarem muitas vezes em sala de aula. Como Spazziani e Oliveira (2014) apontam: “Os espaços dentro de uma escola podem ser utilizados de diversas maneiras, mas nem sempre são plenamente aproveitados de acordo com o potencial pedagógico que possuem.” (SPAZZIANI & OLIVEIRA, 2014, p.10315).

A professora (P7) alegou que o espaço não precisa de nenhuma melhora enquanto a professora (P8) mais uma vez destaca a questão da acessibilidade e como já foi mencionado acima, será necessário adaptar o espaço com a utilização de um jardim móvel confeccionado em uma bandeja com vários mini vasos dentro, portando mudas das mesmas espécies do jardim fixo e jogos em que estes possam sentir as texturas ao tocarem com as mãos. Essa bandeja poderá ser colocada no colo dos cadeirantes ou ficar disponível para os deficientes que não puderem ou não quiserem acessar o jardim. “[...]os jardins podem gerar um espaço de ensino e atuar como uma ferramenta didática, possibilitando uma relação de ensino-aprendizagem entre os alunos e as espécies cultivadas.” (SANTOS, 2019, p. 17). O que podemos concluir é que, as professoras precisam de formação docente sobre a utilização do jardim sensorial para o melhor aproveitamento do mesmo, assim como a plena utilização do mesmo para além da visitação. Para isto, sugerimos que as participantes tenham acesso a materiais sobre jardim sensorial e que elas possam ter vivências pedagógicas de como planejar e executar ações pedagógicas inclusivas, objetivando a aprendizagem individual e coletiva além dos conteúdos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que foi discutido, aponta-se a importância que o Jardim Sensorial tem na vida cotidiana e escolar das pessoas com deficiência e necessidade educacionais especiais, como um espaço educativo que além de cumprir seu objetivo usual na estimulação dos sentidos, pode promover o redescobrimto sobre o próprio indivíduo e sua percepção.

Além de ser um mecanismo terapêutico ele é também uma excelente ferramenta pedagógica que contribui na busca e construção do conhecimento dos envolvidos. O jardim sensorial da escola especial é um instrumento didático ativo dentro da instituição, onde todas as educadoras já usufruíram de seus atributos, obviamente, junto de seus alunos, para que tivessem a oportunidade de experimentar esse ambiente de maneira dinâmica, o que nos permite afirmar que as ações de extensão universitária são importantes para a criação de alternativas pedagógicas junto a comunidade. Nesse caso específico, vislumbra-se a necessidade que o projeto de extensão universitário tem em contribuir na formação docente para aprimorar e melhorar a utilização das ações com o jardim sensorial.

REFERÊNCIAS

ASHTON, Mary Sandra Guerra; SCHNEIDER, Ana Cristina; ZOTTIS, Alexandra Marcela; GARCIA, Roslaine Kovalczuck de Oliveira. **Jardim sensorial–turismo: um espaço para todos**. Revista Conhecimento Online, [s.l.]. v. 1, 2015.

BORGES, Thaís Alves; PAIVA, Selma Ribeiro de. **Utilização do jardim sensorial como recurso didático**. Revista Metáfora Educacional, n. 7, [s.l.] 2009. 27-39 p.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

CONSTANTINO, Norma Regina Truppel. **Jardins educativos e terapêuticos como fatores de qualidade de vida urbana**. In: Congresso Luso-Brasileiro para o Planejamento Urbano, Regional, Integrado, Sustentável. [s.l.] 2010.

COSTA, Douglas Rodrigo da. **Paisagismo sensorial: o uso dos sentidos em propostas de paisagismo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dois Vizinhos, PR. 2019. 83 p.

MATOS, Marcos Araújo de; GABRIEL, José Luiz Chiaradia; BICUDO, Luiz Roberto Hernandez. **Projeto e construção de jardim sensorial no jardim botânico do IBB/UNESP**. Revista Ciência em Extensão, v. 9, n. 2, Botucatu, SP. 2013. 141-151 p.

OSORIO, Maria Gabriela Waiszczyk et al. **O Jardim Sensorial como instrumento para Educação Ambiental, Inclusão e Formação Humana**. Florianópolis, SC. 2018. 69 p.

PEREIRA, Marilú Mourão. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior**. UNI revista, v. 1, n. 2, 2006.

SANTOS, Leonardo Lima dos. **O jardim itinerante como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem de botânica no ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, RJ. 2019. 54 p.

SILVA, Bruno Ferreira da et al. **A importância dos jardins sensoriais para o processo de ensino-aprendizagem na educação de pessoas com deficiência na APAE/Areia-PB**. Areia, PB. 2018. 53 p.

SILVA, Moisés de Oliveira Cintra; LIBANO, Andréa. **Botânica para os sentidos: proposição de plantas para elaboração de um jardim sensorial**. Brasília, DF. 2014.

SILVÉRIO, Paulo Henrique Brasileiro. **Jardim Sensorial da UFJF, um espaço de terapia e conscientização**. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, PGECOL. UFJF. Juiz de Fora, MG. 2017. 79 p.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, Sergio Leandro de. **Jardim sensorial: transformação do espaço escolar e atividades educadoras ambientais na escola**. In: Congresso Nacional de Formação de Professores. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. 10314-10323 p.

STAINBACK, W. e STAINBACK, S. **Inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO: ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 27/07/2021

Data de submissão: 30/04/2021

Adriana Balestero Monteiro Nogueira

Centro Universitário Salesiano de São Paulo
(UNISAL)
Sumaré – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4105500346938996>

Lilian Rosária Gonçalves de Freitas

Centro Universitário Salesiano de São Paulo
(UNISAL)
Campinas – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0659701788189863>

RESUMO: Gamificação é um termo que vem ganhando destaque por consistir em utilizar mecanismos e ferramentas de jogos em atividades da vida cotidiana, muito encontrada em ambientes corporativos e recentemente sendo pesquisada para ambientes educacionais. O artigo aborda uma perspectiva teórica acerca do tema, a partir de Revisão Bibliográfica como instrumento de metodologia científica qualitativa, com foco em apontar caminhos e estratégias para aplicação e implementação da gamificação em ambientes de aprendizagem, visando à melhoria do ensino para crianças de 6 a 10 anos no Brasil. Desse modo foi possível constatar benefícios da prática tornando o aluno inserido nas competências do mundo moderno e da cibercultura, onde os estudantes são protagonistas de seu aprendizado, trabalhando a motivação, interação, ensino lúdico, experiências

desafiadoras e significativas, trazendo a escola para um âmbito envolvente e menos autoritário. O grande desafio relaciona-se à capacitação de professores e gestores escolares nessa nova perspectiva.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Educação; Ensino-aprendizagem; Tecnologias; Jogos.

GAMIFICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS: STRATEGIES FOR IMPLEMENTATION IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: Gamification is a term that has been gaining prominence because it consists of using mechanisms and tools of games in activities of daily life, widely found in corporate environments and recently being researched for educational environments. The article addresses a theoretical perspective on the subject, based on a bibliographic review as an instrument of qualitative scientific methodology, with a focus on pointing out paths and strategies for applying and implementing gamification in learning environments, with a view to improving teaching for children between 6 and 10 years old in Brazil. Thus, it was possible to verify the benefits of the practice making the student inserted in the competencies of the modern world and cyberculture, where students are protagonists of their learning, working on motivation, interaction, playful teaching, challenging and significant experiences, bringing the school to an involving and less authoritarian environment. The great challenge is related to the training of teachers and school managers in this new perspective.

KEYWORDS: Gamification; Education; Teaching-

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente a humanidade está vivenciando o que chamam de uma cultura digital, com uso de smartphones, computadores e relógios com acesso à internet, redes sociais, aplicativos, jogos, vídeos e entre outras centenas de opções que se tornaram parte importante no dia-a-dia do ser humano, tanto no trabalho quanto nos momentos livres, sendo assim essencial para o funcionamento da sociedade atual. Nesse contexto as crianças não ficam à margem, muito ao contrário, pois já nascem inseridas na cultura digital, vivendo intensamente esse aspecto, sendo mais fácil para elas a comunicação com essa linguagem tecnológica, mantendo-se conectadas por meio de aplicativos e jogos online.

Partindo desta análise, nota-se que, com a popularização dos jogos, foi possível a criação de um fenômeno chamado “Gamificação” (do inglês, *gamification*), que é entendido como a utilização de elementos e mecanismos de jogos, porém fora do contexto dos mesmos, por exemplo, no ambiente de trabalho ou na escola.

Uma definição mais completa sobre gamificação, traduzida por Marcelo Fardo (2013, p. 202), do professor e analista de gamificação Karl Kapp (2012), em uma de suas principais obras “*The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*” contextualiza a gamificação como “um sistema em que os jogadores se engajam em um desafio abstrato definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em uma saída quantificável e frequentemente provoca uma reação emocional”.

Este artigo busca promover um maior conhecimento sobre esse fenômeno da atualidade, a fim de entender as estratégias para sua implementação nas salas de aula regulares, bem como apontar seus benefícios aos estudantes e ao processo de ensino-aprendizagem.

Utilizou-se para isso a metodologia de Pesquisa qualitativa, através de uma revisão da bibliografia disponível, buscando entender quais as contribuições e desafios que a introdução da gamificação nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode trazer, bem como seu conceito e as formas de sua inserção no contexto escolar, através da análise das obras de autores pesquisadores sobre o assunto.

A intenção da utilização da gamificação na educação é de trabalhar com os alunos a solução de problemas, os momentos de cooperação, competição, sucesso e fracasso, além de fornecer aprendizagens e motivação no ambiente escolar.

2 | A EDUCAÇÃO E A TECNOLOGIA

Em um cenário que une educação com a cultura digital, proporcionaria mudanças

socioculturais que quebrariam o paradigma da educação. Como disseram as professoras pesquisadoras Martins e Giraffa (2015) (*apud* Rezende, 2017, p. 1004):

É preciso perceber que enquanto o mundo do lado de fora da escola está fervilhando de informações, barulho e agitação, ainda hoje se espera uma escola com salas de aulas paradas, silenciosas, com carteiras enfileiradas, de preferência sem que haja comunicação entre os alunos durante as aulas.

Refletindo sobre esse pensamento, percebe-se a necessidade de mudanças no contexto escolar, a transformação do ensino tradicional, observando o cenário de alunos que ficam horas presos a um espaço limitado, recebendo informações que muitas vezes não são relacionadas com a realidade local, sem agregar valor à educação transmitida.

Atualmente existem novas metodologias advindas de novos paradigmas, como por exemplo, a gamificação. Essas metodologias estão cada vez mais crescentes e atuantes na intenção de apresentar um ensino mais próximo da realidade do aluno, tecnológico e motivador, alunos sendo ativos em sua aprendizagem com metodologias ativas como aulas baseadas em projetos, problemas, estudo de caso e aprendizagem em pares e grupos. Outro exemplo de metodologia ativa é a sala de aula invertida, como Bergmann e Sams citam em seu livro (2016, p.49):

A sala de aula invertida de aprendizagem para o domínio associa os princípios da aprendizagem para o domínio à tecnologia de informação para criar um ambiente de aprendizagem sustentável, replicável e gerenciável. Ao entrar em uma de nossas salas de aula, você se surpreenderá com o volume de atividades assíncronas. Basicamente, todos os alunos trabalham em tarefas diferentes, em momentos diferentes, empenhados e engajados na própria aprendizagem. Alguns fazem experimentos ou desenvolvem pesquisas, outros assistem a vídeos em seus dispositivos pessoais, outros se reúnem em equipes para dominar objetivos, outros interagem com o quadro branco para fazer simulações on-line, outros estudam em pequenos grupos, e há ainda outros que fazem testes ou provas no computador da escola ou em seus dispositivos pessoais. Você também verá alguns alunos trabalhando individualmente ou em pequenos grupos com o professor.

Com o olhar nas mudanças tecnológicas é possível encontrar também algumas habilidades e competências que serão indispensáveis para o futuro. Segundo a editora de carreira Camila Pati (2019) são elas:

1. Resolução de problemas complexos;
2. Pensamento crítico;
3. Criatividade;
4. Gestão de pessoas;
5. Coordenação;
6. Inteligência Emocional;
7. Capacidade de julgamento e de tomada de decisões;

8. Orientação para servir;
9. Negociação;
10. Flexibilidade cognitiva.

Assim, é possível relacionar as metodologias ativas de ensino, que preparam diariamente em suas particularidades os alunos para muitas das habilidades e competências visadas para o futuro e motivam o ambiente educativo, com a própria necessidade social nos dias atuais.

Dessa forma, a partir de pesquisas e estudos de profissionais da área de tecnologia, surge o fenômeno de gamificação, inserido assim no ambiente escolar, pela atualização aos novos desafios sociais além de visar a melhoria do processo de aprendizagem, adequando-o às mudanças tecnológicas e culturais inerentes.

2.1 Conceituando Gamificação

Segundo o desenvolvedor de jogos digitais Ricardo Bitencourt (2014, p. 594) “uma alternativa que sugere a não utilização de um processo de aprendizagem vertical e linear de aprendizagem é a Gamificação”.

O termo, que vem da língua inglesa “*gamification*”, e foi inaugurado por o Nick Pelling em 2003 (*apud* NAVARRO, 2013, p. 8) que, por definição se faz, “a aplicação de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos no contexto fora do jogo, ou seja, na realidade do dia a dia profissional, escolar e social do indivíduo.”

É vivenciada atualmente a cultura digital, que é associada ao intenso uso de tecnologias digitais, que vem modificando ações humanas em contato com a internet, softwares, ferramentas, aplicativos e jogos, e já em 1989 foi percebida essa movimentação pelo geógrafo e professor David Harvey (*apud* REZENDE, 2017, p. 1004) que escrevia em suas obras sobre essa mudança sociocultural derivada da cultura digital.

No início dos anos 90 a popularização da internet proporcionou muitas mudanças que foram consolidadas nos anos de 2000, com a “cibercultura” surgindo uma sociedade com práticas, atitudes, pensamentos e valores entrelaçados ao uso de tecnologias digitais e virtuais.

Lemos (2004) e Lévy (2005) (*apud* MARTINS, 2015 p.12) citam algumas características da “cibercultura” como a conectividade, a ubiquidade, o acesso, a produção, o compartilhamento de informações e a velocidade das mudanças são destacados como propulsores nas transformações.

2.2 A gamificação no Brasil

A história da educação brasileira teve sua base estabelecida em um processo de formação formal/tradicional e generalizada com a vinda dos Jesuítas ao Brasil, utilizando a “*Ratio Studiorum*” como metodologia e matriz curricular, dando origem ao sistema de ensino brasileiro e que assim seguiu por 200 anos. Após esse tempo, a educação é alterada para

um novo sistema de ensino que atendesse as necessidades do Estado, porém a alteração não foi algo grandioso para o país, no momento em que Marquês de Pombal expulsa os Jesuítas e seus ensinamentos voltados para os interesses da igreja.

Em outros momentos da história surgem movimentos que abrem espaço para a reflexão sobre a educação do Brasil, mostrando a necessidade de ampliar o acesso a todos e de reconhecer a educação como principal aspecto de desenvolvimento do país. A sociedade brasileira a cada século se encontra cada vez mais tecnológica e com uma rotina mais dinâmica, enquanto suas salas de aula mantêm uma rotina tradicional do ciclo “livro – professor – aluno”, como cita o estudioso em Ciência e Tecnologia, Ricardo Bitencourt (2014, p. 593).

Atualmente, alterações no ambiente escolar fazem-se necessárias, explica Bitencourt (2014, p. 593) “Professores não seriam mais o (e único) centro do processo de ensino, livros não seriam mais a única fonte confiável de informação, os alunos seriam protagonistas do processo de ensino e outras mídias proporcionariam uma hibridização do lugar do aprender”.

A interação com os games no cenário brasileiro tem como marco a chegada do Atari 2600 na década de 1980. Apesar do custo alto dos consoles, eles foram ocupando cada vez mais o universo de pessoas que descobriam nos jogos um espaço de prazer e entretenimento. Essa geração Atari, hoje com mais de 30 anos, interage cada vez mais com as distintas narrativas, que saltam nas telas dos novos consoles, dos computadores e, mais recentemente, dos dispositivos móveis com smartphones e tablets. (FADEL, ULBRICHT, BATISTA, VANZIN, 2014, p. 75)

Dessa forma, a gamificação é alvo de estudo de alguns professores que procuram melhorar seu dia-a-dia com uma proposta mais eficiente, que motive a todos no ambiente escolar. No entanto, o Brasil tem fortes raízes no ensino tradicional, de forma que dificilmente gestores e redes de ensino procuram capacitações da equipe nessa nova metodologia.

Assim é possível encontrar em leituras acerca do tema, partilhas de professores com algumas dicas e resultados sobre a implementação, porém são atitudes independentes dos professores, que estudaram por conta a respeito da implementação da gamificação e experimentam em suas salas de aula, sendo assim conteúdos isolados que aplicam a metodologia, outro professor da mesma sala pode não o fazer. Um exemplo sutil é o recorte feito na pesquisa de Marcelo Fardo (2013, p. 4):

Um relato bastante completo sobre uma experiência bem-sucedida de aplicação da gamificação está contido no livro *Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*, do professor norte-americano Lee Sheldon (2012). Nele, esse professor, que saiu da indústria de games para ensinar game design (disciplina que estuda a criação de jogos eletrônicos) em uma Instituição de Ensino Superior, resolveu utilizar os seus conhecimentos sobre games (pensamentos, estratégias, mecânicas) para projetar e conduzir suas aulas sobre game design. Ou seja, o professor Sheldon gamificou as suas disciplinas.

Para atender essa nova realidade social, as mudanças devem surgir a partir da metodologia, da didática e de um currículo atualizado para além de conteúdos/livros/atividades, para essas novas competências que atendam a essa nova geração de estudantes. As chamadas Metodologias Ativas que trazem algumas estratégias de ensino tecnológicas como a gamificação, objeto de estudo deste artigo, surgem cada vez mais para suprir essas necessidades.

2.3 Gamificação no ensino

Segundo a estudiosa em educação tecnológica Bianca Tolomei (2017, p.146) a gamificação no ensino pode engajar os alunos, com aulas motivadoras que dificilmente são encontradas na educação tradicional.

Visando uma prática pedagógica inovadora, surgem algumas possibilidades de trabalhar a gamificação, como por exemplo, o modelo da Sala de Aula Criativa, proposto por Bocconi *et al.* (2012) traduzido e citado por Martins e Giraffa (2015, p. 16) que organizam alguns critérios importantes para iniciar o uso desse fenômeno no ambiente escolar. Para a autora, alguns elementos do processo ensino-aprendizagem são ressignificados:

- Conteúdo e currículo: devem ser abertos, flexíveis, contextualizados com o mundo real e atualizados constantemente, pautando-se na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.
- Avaliação: as estratégias de avaliação precisam transcender o paradigma de testes padronizados, desenvolvendo formatos de avaliação integrados, autênticos e holísticos que repliquem contextos do mundo real, ou seja, ser uma avaliação formativa.
- Práticas de aprendizagem: devem centrar-se na experiência da aprendizagem e em como envolver os estudantes. Precisam ser flexíveis, lúdicas e envolventes, abrangendo múltiplas formas de raciocínio, atendendo às necessidades e expectativas individuais, bem como incentivando a aprendizagem em pares.
- Práticas de ensino: o papel do professor deve ser de mentor, gestor e facilitador da aprendizagem, atuando como referência em criatividade, aplicando seus conhecimentos pedagógicos desenvolvidos através de oportunidades de formações e da participação em redes profissionais, atendendo a múltiplos estilos de aprendizagem e trabalhando com competências transversais.
- Organização: as práticas organizacionais devem ser compartilhadas entre todos os membros do ambiente escolar, ampliando as ações para atender a circunstâncias e necessidades locais. É necessário o monitoramento da qualidade dessas práticas para avaliar o progresso e reorientar as ações.
- Liderança e valores: a liderança escolar precisa ser aberta e participativa, considerando a aplicação na prática de valores como a equidade e a inclusão social, além de dar suporte a equipe de professores e colaboradores envolvidos nos processos de inovação, ou seja, tem um papel crucial na gestão de inovação.
- Conectividade: os professores e os estudantes devem ser preparados para se conectar com ideias, com seus interesses e com pessoas (por exemplo,

seus pais e pares), abrindo e ampliando a experiência de aprendizagem por meio de redes sociais e da relação com o mundo real.

- Infraestrutura: precisa sustentar uma dinâmica tecnológica e física, a fim de facilitar, comunicar e divulgar práticas inovadoras. Além disso, expandir os limites do espaço de aprendizagem, estruturas de apoio eficazes, também, são necessárias para uma boa aplicação de todas as tecnologias digitais disponíveis.

A partir da análise do ambiente escolar já envolvido com a gamificação tendo-a como prática de aprendizagem, surgem outros tópicos relevantes para a inclusão e bom funcionamento deste fenômeno em sala de aula, esses relacionados diretamente com os alunos e professores, diariamente na construção de seus conhecimentos, como explicam Martins e Giraffa (2015, p. 17):

- Missão: se configura como a meta apresentada para justificar a realização da atividade como um todo. É ampla e está diretamente relacionada ao enredo. A conclusão de todos os níveis/desafios leva ao fim da atividade ou “zerar a atividade”.

- Enredo: é a representação de um cenário ou contexto por meio de elementos narrativos e imaginativos. Caracteriza a atividade um ambiente de jogo e define o personagem que o estudante desempenhará. Além disso, serve de pano de fundo para a missão.

- Personagem: é a representação virtual (digital ou não) do estudante, ou seja, seu avatar.

- Níveis/Desafios: são as etapas determinadas pelos objetivos específicos. Ao atingi-los se avança a uma nova etapa. Podem ser dados por um NPC (*non-player character* ou personagem não jogável) e ao completá-los o personagem (estudante) ganha XP, itens e/ou pontos, avançando em seu desempenho.

- Objetivos específicos: direcionam o jogo, sendo pontuais e claros. São orientados por regras, complexificando seu alcance. São passíveis de serem concluídos, conforme o término dos níveis/desafios.

- Recursos: são os auxílios recebidos pelo personagem (estudante) ao longo da realização da missão, podem vir de pessoas ou de ferramentas. Assim, constituem-se nas ajudas (online ou não), na colaboração de outros sujeitos, nos tutoriais explicativos em forma de Help (ajuda) e nos recursos que permitem aquisição de itens.

- Colaboração: acontece por meio da interação entre sujeitos em rede de maneira online ou física por meio de grupos ou equipes.

- Help: são os tutoriais explicativos que auxiliam na compreensão da missão e dos níveis/desafios.

- Itens: são os bônus, ou as habilidades específicas, conferidos aos personagens durante as etapas percorridas de acordo com o desempenho obtido.

- Desempenho: constitui-se nos resultados quantitativos e qualitativos das aprendizagens alcançadas ao longo das etapas atreladas dos níveis/desafios. Considera todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na resolução da missão.

- XP: nível de experiência desenvolvido ao longo do processo, ou seja, corresponde ao desempenho do personagem (estudante) em termos de resultados qualitativos. Esse processo de aprendizagem, atrelado ao desenvolvimento de competências e habilidades pelo estudante, por meio das experiências vivenciadas ao longo da atividade gamificada é o mais relevante para avaliação do estudante.

- Pontuação: resultado quantificado por meio de pontos. Está diretamente relacionado ao desempenho quantitativo e aos itens recebidos pelo estudante. Essa quantificação também faz parte da avaliação do estudante, mas se põem em segundo plano. Faz-se necessária devido à cultura da performatividade, que impõe ao ambiente escolar mensurar a aprendizagem dos estudantes com sistemas de representação de notas.

Algumas situações devem ser incorporadas à rotina do professor que atua com o contexto de gamificação em suas aulas. Conforme estudado por Simões (2012, apud FARDO 2013, p.6), o professor deve proporcionar em suas atividades algumas experiências que serão significativas para o aluno no ambiente escolar gamificado, como:

- Disponibilizar diferentes experimentações: propiciar diferentes caminhos para alcançar a solução de um problema, incorporar diferentes características pessoais de aprendizagem no processo educativo, o que contribui para a experiência educativa de cada um.

- Incluir ciclos rápidos de feedback: nos games os jogadores são sempre capazes de visualizar o efeito de suas ações em tempo real. Nas escolas normalmente acontece o inverso e os alunos só conseguem visualizar seus resultados depois de certo tempo, acelerar esse processo de feedback estimula a procura por novos caminhos para atingir os objetivos, bem como o redirecionamento de uma estratégia, caso ela não esteja apresentando os resultados esperados.

- Aumentar a dificuldade das tarefas conforme a habilidade dos alunos: nos bons games os jogadores sempre encontram desafios no limite de suas habilidades.

- Proporcionar diferentes níveis de dificuldade para os desafios propostos pode auxiliar na construção um senso de crescimento e avanço pessoal nos estudantes, e também faz com que cada um siga o seu próprio ritmo de aprendizagem.

- Dividir tarefas complexas em outras menores: nos jogos, os objetivos maiores normalmente são divididos em uma série de outros menores e mais fáceis de serem superados. Dessa forma, o estudante vai construindo seu conhecimento de forma gradual, observando as partes do problema e de que modo elas se relacionam com o todo, proporcionando maior motivação e preparo para superar um desafio maior.

- Incluir o erro como parte do processo de aprendizagem: o erro faz parte dos games de forma natural. Nenhum jogador espera interagir com um game sem se deparar com a falha várias vezes. Na aprendizagem sistematizada, o erro normalmente não é bem tolerado. Incluir e aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem e estimular a reflexão dos motivos desses erros faz parte de um processo semelhante ao que ocorre nos games e importante na educação.

- Incorporar a narrativa como contexto dos objetivos: nos games normalmente temos um motivo para as ações dos personagens, uma história que justifica o porquê de estarem fazendo aquilo. Muitas aprendizagens ocorrem fora de contexto e os estudantes têm dificuldade em entender os motivos de estarem se dedicando a aquilo, de relacionar a parte com o todo. Construir um contexto para a aprendizagem pode fornecer um bom motivo para os estudantes empenharem suas energias em aprender.

- Promover a competição e a colaboração nos projetos: dois aspectos fundamentais dos games são a competição e a colaboração, e eles não precisam ser mutuamente exclusivos. Esses elementos podem ocorrer juntos com a narrativa e pode haver competição entre grupos, o que potencializa a interação e pode fornecer mais um contexto para os objetivos.

- Levantar em conta a diversão: a aprendizagem pode ser prazerosa. Nas séries iniciais existe um consenso que aprender pode ser divertido. Após isso, a seriedade deve imperar. Os bons games são divertidos por uma série de motivos e, conforme as evidências das pesquisas apontadas indicam, são também boas ferramentas para a aprendizagem. Pensar esse aspecto na educação pode melhorar a experiência que os indivíduos têm dentro dos ambientes de aprendizagem, o que acaba por potencializar a aprendizagem como um todo.

Estudos de diferentes pesquisadores da área de tecnologia e gamificação foram agrupados a fim de apontar caminhos e estratégias para aplicação e implementação da gamificação em ambientes de aprendizagem, porém para que se torne eficaz é primordial que professores e gestores escolares tenham cursos de capacitação para que a gamificação seja de fato implementada apresentando assim seus resultados positivos, como cita Fardo (2013, p.7) “Para a utilização da gamificação no contexto escolar requer uma boa dose de compreensão por parte dos professores, e que esse é particularmente um dos grandes desafios em nossa realidade”.

Quanto à introdução da gamificação na educação, vários autores são unânimes em afirmar que não se trata apenas de inserir o lúdico no processo ensino-aprendizagem, como a professora Lynn Alves (*apud* FADEL, ULBRICHT, BATISTA, VANZIN, 2014)

Lynn Alves (2012) propõe ainda que levar jogos à sala de aula não consiste em apenas oferecer um elemento lúdico aos alunos, mas os jogos são formas definitivas de aprendizado. A autora enfatiza o uso de jogos para aproximação do ensino ao mundo do aluno. (p. 134)

Embora se saiba que há algum tempo os jogos deixaram de ser vistos apenas como entretenimento, várias áreas da sociedade (saúde, segurança, educação e treinamento em empresas) foram impactadas pelo estilo lúdico dos games, trazendo transformações para diversos processos tornando-os atividades mais engajadoras e, conseqüentemente, mais efetivas. Contudo, a gamificação no Brasil ainda tem um grande campo a explorar, uma vez que, enquanto fora do país há cada vez mais investimento nessa inovação o Brasil ainda engatinha nesse aspecto.

A gamificação na educação pode ser inserida para aprimorar os processos de

aprendizagem em todos os níveis, desde a Educação infantil até o Ensino Superior, e com os mais variados temas.

No Ensino Fundamental, essas estratégias motivam os educandos a realizarem as tarefas, além do elemento lúdico trazer contribuição para a fixação de conteúdos mais complexos, na ampliação do conhecimento, no raciocínio lógico e na estruturação do trabalho colaborativo/cooperativo.

Mattar (2010) e Alves (2012) propõem os jogos como opção de aprendizagem, não como alegorias supérfluas e sim como objetos estruturados que motivem e estabeleçam situações propícias ao aprendizado. Alves (2012, p. 4) com base em McGonigal (2011) expõe uma série de recomendações ou princípios e características para a geração e aplicação da gamificação em objetos de aprendizagem que são apresentadas abaixo, resumidamente:

- a) Atividades criadas com desafios que se pode vencer; narrativa e pode haver competição entre grupos, o que potencializa a interação e pode fornecer mais um contexto para os objetivos.
- b) Geração da possibilidade de trabalhar em cooperação, em equipes e grupos para resolver problemas;
- c) Busca da automotivação para seguir na atividade (motivação intrínseca);
- d) Construção de laços sociais e relações mais fortes por meio de vínculos afetivos;
- e) Produtividade prazerosa, jogadores veem esforços e energias empregadas alcançarem os resultados desejados;
- f) Significado épico de alcançar algo esperado.

Portanto, os objetos de aprendizagem gamificados devem ter além das prerrogativas intrínsecas aos objetos de aprendizagem, as características dos jogos e devem integrar os itens citados. (FADEL, ULBRICHT, BATISTA, VANZIN, 2014, p. 134-135)

Mas como incluir, de fato, a gamificação na educação? Segundo Fernanda Penteado (BLOG SAE) na reportagem sobre o tema pode-se partir do uso da gamificação no ensino através de dinâmicas com missões ou desafios, ou até mesmo com atividades cujo objetivo seja resolver um problema prático utilizando-se os estudos feitos pelos alunos, em trabalhos colaborativos, com ou sem recompensas para os estudantes, por exemplo.

No livro “Gamificação na Educação” organizado por FADEL, ULBRICHT, BATISTA, VANZIN (2014), os autores reforçam que a gamificação seja a base conceitual para a construção dos objetos de aprendizagem, podendo-se traçar uma estratégia educacional gamificada a partir de 11 etapas propostas por Lynn Alvez, Marcelle Minho e Marcelo Diniz (p. 91-92) a fim de que o professor do Ensino Fundamental possa implementar essa estratégia em suas aulas, sendo elas:

- Interaja com os games: é fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis, etc.) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.

- Conheça seu público: analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.
- Defina o escopo: defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
- Compreenda o problema e o contexto: reflita sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.
- Defina a missão/ objetivo: defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.
- Desenvolva a narrativa do jogo: reflita sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
- Defina o ambiente, plataforma: defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala-de-aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.
- Defina as tarefas e a mecânica: estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.
- Defina o sistema de pontuação: verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).
- Defina os recursos: planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).
- Revise a estratégia: verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público.

Embora já tenha sido mencionado anteriormente, o professor é de extrema importância na introdução dessas novas estratégias nos processos de ensino-aprendizagem. Há uma urgência em se realizar a formação do professorado a fim de que construam novos sentidos para cultura digital, especialmente os games.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo teórico, foram reunidos alguns elementos importantes acerca do tema que expõe atitudes e formas de aplicação da gamificação em ambiente de aprendizagem e salienta que a gamificação proporciona muitos benefícios, pois reúne a cibercultura e as competências do cenário atual da sociedade.

Tem-se uma nova forma de construção dos conhecimentos, de se organizar os processos de ensino-aprendizagem, trazendo motivação, interação, ensino lúdico, experiências desafiadoras e significativas, tendo o aluno como protagonista de seu aprendizado, trabalhando habilidades e valores como foco, empreendedorismo, proatividade, medo, surpresa, otimismo, fracasso e a oportunidade de tentar novamente, levando o aluno a sentir-se capaz e para inovar.

Como disse a designer de jogos Jane McGonigal (2012) “Nos jogos somos a melhor versão de nós mesmos”, surgindo assim também um perfil de escolas menos autoritária, com relações interativas e colaborativas, formando cidadãos com as competências para o mundo atual.

Gamificar um ambiente não é fácil, necessita esforços e o Brasil ainda não se encontra aliado ao novo perfil de cidadão digital nem a educação ao perfil de estudantes digitais. Portanto, o grande desafio é formação e capacitação de professores e gestores para que se aprimore os conhecimentos de aplicação iniciando pesquisas e testes dentro de suas salas de aula, assim comprovando a eficiência da gamificação. A gamificação não é o remédio para todos os problemas da educação brasileira, porém estar atualizado com a nova geração de estudantes seria um grande passo para o país.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BITENCOURT Ricardo. **Experiência de gamificação do ensino na Licenciatura em computação no Sertão Pernambucano**. Campus Petrolina. 2014. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2014/files/papers/culture/short/Cult_Short_1_Experiencia%20de%20gamificacao%20do%20ensino_p593-596.pdf. Acesso em: 13 mai. 2019.

FADEL, Luciane Maria. ULBRICHT, Vania Ribas. BATISTA, Claudia Regina. VANZIN, Tarcísio. (org.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014

FARDO, Marcelo. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/41629/26409>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. Resenha de KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2048/1210>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia. **Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas.** XI Seminário SJEEC. Porto Alegre, 2015. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8683/2/Gamificacao_nas_praticas_pedagogicas_em_tempos_de_cibercultura_proposta_de_elementos_de_jogos_digitais_em_atividades_gamificadas.pdf Acesso em: 17 mar. 2019.

NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação: a transformação do conceito dotermo jogo no contexto da pós-modernidade.** São Paulo. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/125459/mod_resource/content/1/gamificacao.pdf. Acesso em: 13 mai. 2019.

PATI, Camila. **10 competências de que todo profissional vai precisar até 2020.** Revista Exame. Editora Abril. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/10-competencias-que-todo-profissional-vai-precisar-ate-2020/> Acesso em: 27out. 2019.

PENTEADO, Fernanda. Gamificação na educação: o que é e como pode ser aplicada. Blog SAE. Disponível em <https://sae.digital/gamificacao-na-educacao/> Acesso em: 06 nov. 2019.

REZENDE, Bruno; MESQUITA, Vânia. **O uso de gamificação no ensino: uma revisão sistemática da literatura.** XVI SBGames, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175052.pdf> Acesso em: 17 mar. 2019.

TOLOMEI, Bianca. **A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação.** EAD em Foco. Niterói, 2017. Disponível em: eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/download/440/259. Acesso em: 01 mai. 2019.

YOUTUBE. (2010, MARÇO 17). **Jane McGonigal: Jogando por um mundo melhor.** Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dE1DuBesGYM>. Acesso em: 01 mai. 2019.

CAPÍTULO 20

UMA CRÍTICA SOCIAL ATRAVÉS DA OBRA INFANTIL “CAZUZA”

Data de aceite: 27/07/2021

Solange Santana Guimarães Morais

Professora Doutora em Ciência da Literatura –
Universidade Estadual Do Maranhão
(CESC-UEMA)
Caxias - MA
<http://lattes.cnpq.br/4146655251417443>

Erika Maria Albuquerque Sousa

Graduanda em Letras Português e Literaturas
de Língua portuguesa pela Universidade
Estadual do Maranhão - CESC/UEMA
Caxias - MA
<http://lattes.cnpq.br/0839125211231662>

RESUMO: Viriato Correia é um escritor que se destaca por muitos caminhos da escrita, percorrendo por vários gêneros textuais, demonstrando que o seu interesse pelas letras ocorre de forma eclética, dinâmica, apresentando riquezas de informações que alcançam outras áreas de estudo como a Política, Educação, Sociologia, História etc. oferecendo múltiplos recursos para pesquisas de cunho interdisciplinar, como por exemplo, através da literatura infantil. Essa tem poucos capítulos na sua história. Felizmente a sua chegada fez um diferencial na vida das crianças, pois a partir desse momento “no início do século XVIII, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que preparasse para a vida adulta” (CUNHA, p. 22, 1995). Além da

fantasia, das brincadeiras, os temas do cotidiano como o medo, a violência, trabalho, família precisam ser apresentados ao infante para que se perceba no mundo. Dessa forma, fazendo uso da Literatura Infantil, do maranhense Viriato Correia, este trabalho intenta, portanto, fazer um estudo da obra *Cazuza* levando em consideração aspectos relevantes para a cultura regional, mas que também se tornam universais por tratarem de temas vivenciados na sociedade brasileira, como as relações migratórias campo-cidade e as mudanças sociais ocasionadas às pessoas que as vivenciam. Destarte, a pesquisa possui carácter bibliográfico e documental.

PALAVRAS-CHAVE: *Cazuza*; Literatura Infantil; Crítica social.

A SOCIAL CRITICISM THROUGH THE CHILD WORK “CAZUZA”

ABSTRACT: Viriato Correia is a writer who stands out for many ways of writing, covering various textual genres, demonstrating that his interest in letters occurs in an eclectic, dynamic way, presenting wealth of information that reaches other areas of study such as Politics, Education, Sociology, History etc. offering multiple resources for interdisciplinary research, such as through children’s literature, that has few chapters in its history. Fortunately, his arrival made a difference in the lives of children, since from that moment “at the beginning of the 18th century, children are considered to be different from adults, with their own needs and characteristics, so they should distance themselves from life. older people and receive a special education that would prepare

them for adult life ”(CUNHA, p. 22.1995). In addition to fantasy, games, everyday themes such as fear, violence, work, family need to be presented to the infant in order to be perceived in the world. Therefore, making use of Children’s Literature, from writer from Maranhão Viriato Correia, this article intends, therefore, to make a study of the work *Cazuza* taking into account aspects relevant to regional culture, but which also become universal because they deal with themes experienced in Brazilian society, such as the rural-city migratory relations and the social changes caused to the people who experience them. Thus, the research has a bibliographic and documentary character.

KEYWORDS: Cazuza; Children’s literature; Social criticism.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta-se como um recorte de um projeto de pesquisa, em andamento, com o título: *Cenas de meninice: a produção literária infantil do escritor maranhense Viriato Correia*, fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa, ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, FAPEMA, MA. Tendo por objetivo o estudo da literatura infantil do escritor maranhense, Viriato Correia.

Visa-se analisar por meio daquela que é considerada a sua obra principal, *Cazuza*, os diferentes temas que se apresentam ao desenvolver de sua narrativa. Dentre os assuntos presentes no romance: a cultura maranhense, crenças, religiões, o ensino vigente à época, assim como as relações migratórias campo-cidade, que se torna o foco principal deste trabalho. Assim, diante dos três capítulos em que a obra se divide, busca-se tecer e discutir sobre os impactos sociais causados àqueles que vivenciam tais processos migratórios, sob a perspectiva da literatura infantojuvenil do autor.

Desta forma, faz-se necessário saber quem foi o escritor. Manuel Viriato Correia Baima do Lago Filho nasceu em 1884, na cidade de Pirapemas – Maranhão, também conhecido como Pequeno Polegar ou Tibúrcio da Anunciação. Em sua trajetória de vida foi diplomado em direito, jornalismo, contista, romancista, teatrólogo, professor de teatro, autor de literatura infantil, destacando-se dentre suas obras mais conhecidas *Cazuza* (1938), *A macacada* (1948) e *Historias do Brasil para Crianças* (1934), sendo também autor de crônicas históricas.

Mas o seu auge profissional se deu quando foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras, sendo o terceiro ocupante da cadeira 32, em 14 de julho de 1938, na sucessão de Ramiz Galvão, tendo sido recebido por Múcio Leão em 29 de outubro de 1938. Vindo a falecer em 1967, no Rio de Janeiro¹.

Sendo assim, *Cazuza*, teve sua primeira edição em 1938, em pleno Estado Novo, época em que estavam inserindo-se métodos rígidos de educação e disciplina. Narrado em tom memorialístico, o romance faz o relato histórico da época sob a perspectiva do infante. Desta maneira, a obra divide-se em três momentos, iniciando-se no povoado em que o

1 <https://www.literaturamaranhense.ufsc.br/autores/?id=12516> . Acessado em 26/11/2020.

autor-personagem nascera, em Pirapemas-MA; logo após, este e sua família precisam mudar-se para a vila do Coroatá/Maranhão, e findando-se o enredo, Cazuzu é levado para concluir os seus estudos no colégio interno, na capital, de São Luís – Maranhão.

Portanto, por meio do processo migratório campo-cidade, a narrativa se apresenta ao leitor demonstrando como o personagem sofre e recebe essas mudanças sociais ocasionadas por meio destas vivências. É possível observar como se dá o amadurecimento de Cazuzu por meio da interação com diferentes pessoas e lugares, estabelecendo uma crítica social por meio dos seus relatos.

2 | A LITERATURA INFANTIL

Segundo Cunha (1995, p.22) “no início do século XVIII, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que preparasse para a vida adulta”. É diante desse contexto que a Literatura Infantil teve seus primeiros indícios, surgindo na Europa, concomitantemente, na França e na Inglaterra. Seu nascimento está atrelado às mudanças trazidas pela Revolução Francesa, entre elas ocorrem à decadência das gerações familiares e a consequente desvalorização desses laços de parentescos, resultados da dissolução do poder feudal.

Dessa forma, conforme Ariès (1981) a família surgida no iluminismo passa a se organizar em torno da criança, que desponta como um ser diferenciado, merecedora de um espaço reservado e protegido dentro desta sociedade. “Dispostos a agradar seus filhos, cresce a procura por bens de consumo que fossem desenhados exclusivamente para a infância, tais como livros, jogos e brinquedos”(ARIÈS, 1981, p.164). Segundo Ana Elisa de Penteado,

Phillipe Ariès comenta que tudo o que envolvia as crianças e a família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família. O autor refere-se a um “sentimento de infância” que se constituiu nesse apercebimento da singularidade infantil: a fisiologia ainda frágil e a total ausência de conhecimentos pragmáticos tornam a criança um ser quase que totalmente dependente de um adulto, cabendo a ele zelar por sua vida, o que compreende desde a garantia de sua sobrevivência até sua formação moral (PENTEADO, 2011, p.22, Apud FLAKSMAN, 1991, p.164).

Diante desta procura por bens de consumo feitos, exclusivamente, para crianças, ocorre também uma criação em massa, a qual por ser interpretada e elaborada para o público infantil acaba faltando-lhe atributos indispensáveis para que essa literatura fosse escrita com uma qualidade que lhe classificasse como boa literatura. Minimizando o seu nível de exigência, os autores de obras infantojuvenis não se preocupavam em seguir os padrões exigidos, escrevendo textos de qualquer forma por considerar essa nova

classificação como algo menor.

Deste mecanismo tende-se a minimizar o nível de exigência em relação à obra, como se o fato de ser preferencialmente dirigida a crianças pudesse justificar o reducionismo de imagens, a pobreza da linguagem e a consequente perda de seu valor literário transformando a literatura infantojuvenil numa modalidade menor e marginal, pois que lhe faltariam os atributos imprescindíveis para que pudesse ser considerada, de fato, Literatura, com maiúscula².

Desta maneira, produzir uma literatura infantil sem levar a sério os propósitos e objetivos desta valorização da infância, não se atingirá às metas almejadas, pois, embora exista uma especificidade, de público não se deve rebaixar o nível de exigência para que sua criação ocorra. Sendo assim, se o texto literário não é redigido levando em consideração seu sentido autêntico, significa ignorar também os verdadeiros problemas de sua produção. Pois além da fantasia, das brincadeiras, os temas do cotidiano como o medo, a violência, trabalho, família precisam ser apresentados ao infante para que se percebam no mundo.

[Portanto] Se a literatura infantil revive os mesmos problemas de produção, que envolvem toda a criação poética, encará-la como um setor menor da teoria e da prática artística significa ignorar seus reais problemas em favor de um propósito elitista, que tem como meta garantir a primazia da condição adulta. E significa ignorar também os reais problemas da própria teoria literária, na medida em que a literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística [...]. Assim sendo, é somente quando a meta se torna o exercício com a palavra, que o texto para a infância atinge seu sentido autêntico (ZILBERMAN, 1984, p. 37).

Uma das explicações para essa falsa ilusão de que escrever para crianças seja algo fácil se deu quando iniciaram as traduções de obras já consideradas clássicas, vertidas em outros países e traduzidas de várias línguas. Dessa forma, com esse processo de transcrição para o português, as obras perdiam sua singularidade. Juntamente com o fato de não se ter autores que se dedicassem ao gênero infantil ocasionou um surto de obras sem sentido literário, como destaca Azevedo (1952, p. 55):

A corrente de coleções preciosas, de produções originais de valor, na língua de cada país, e de traduções de obras já clássicas que correm o mundo, vertidas em todos os idiomas, favoreceu igualmente o surto de uma literatura banal, vulgar e insuportável, quer pela escassez de escritores de verdade que se dediquem a esse gênero quer pela suposição ilusória de ser fácil escrever para crianças.

Ao contrário de outros autores, Viriato Correia, ao ser entrevistado pelo *Jornal do comércio* (1967), relata que considerava produzir para o público infantil algo extremamente complicado e sério, pois para ele deveria haver “uma limpeza de palavras e um trabalho consciente, porque o leitor mirim não pode ser enganado”. Outrossim, valorizando o objetivo da literatura infantil, o autor reconhece a importância que uma literatura de qualidade pode

² (VILLARDI, Raquel. “Um convite à reflexão. Literatura infanto-juvenil: ser ou não ser”. *Revista Eletrônica Doce de Letra*, abril, 1997. www.docedeletra.com.br).

ter na vida de um infante, essa marca literária pode ser carregada pela criança por toda sua vida, se produzida com seriedade e dedicação.

Compartilhando da importância que é produzir para o público infantil, Cecília Meireles, defende a função precípua da literatura infantil e acredita que esta literatura não se caracteriza, como alguns autores supõem, um passatempo, mas sim uma “nutrição” que influencia o infante em toda sua formação. Por isso, afirma: “só as boas, as grandes, as eternas leituras poderão atenuar ou corrigir o perigo a que se expõe a criança na desordem de um mundo completamente abalado, e em que os homens vacilam até nas noções a seu próprio respeito” (MEIRELES, 1984, p.47).

Fazendo eco com os escritores supracitados, Lourenço Filho, educador e defensor de um bom trabalho com esse gênero, relata em seu artigo na *Revista Brasileira*:

Quer-nos parecer, no entanto, que esteja a faltar, entre nós, mais precisa conceituação de gênero literário especialíssimo, que é a literatura infantil; e, para sermos francos, têm-nos faltado medidas sistemáticas tendentes à sua elevação ou “significação social”, digamos assim, e que encorajem maior número de autores de alta qualificação a juntar-se aos que, do mesmo valor, de modo continuado ou acidentalmente, tenham já dedicado a necessária atenção ao assunto (Apud ZILBERMAN et al. 1988. p. 326).

Pois segundo o autor, um bom livro infantil deveria conter as mesmas características de toda boa produção literária, qual seja: “representar uma mensagem sincera e digna”. Preceitos que de acordo com ele não estavam sendo observados, na maioria das produções, colocando a literatura infantil em um campo onde qualquer um poderia se aventurar, pois como não havia seriedade em seu conteúdo, “impostores” produziam sem quaisquer observações. Diante desse contexto de desvalorização por ser uma literatura direcionada para o público infantil, Carlos Drummond de Andrade (1967) irá defender que a existência de uma classificação menor ou mesmo dita literatura infantil é considerada como algo duvidoso, pois para ele não há como delimitar um ponto para se separar a literatura para criança e a leitura de adultos. Já que uma obra infantil pode muito bem ser apreciada por uma pessoa mais velha, partindo disso o interesse por essas obras depende unicamente de sua boa produção. Como ratifica:

O gênero 'literatura infantil' tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, reduzido, de desvitalizado -, porque coisa primária, fabricada no pressuposto de que a imitação da infância é a própria infância? (ANDRADE, 1967, p. 596).

Dessa forma, não se pode classificar esse gênero como uma coisa a parte, pressupondo que a sua criação seria a imitação da própria infância, e que esse processor criador carrega responsabilidades de transmitir valores e cultura. Portando, “trata-se de saber do literário que esta literatura comporta ou não comporta, e que se trata de acudir a suspeita se aquele literário não é radicalmente incompatível com esse infantil” (DIOGO,1994,p.37), diante disso é preciso mudar este viés de observação, com uma atenção que se deve pautar em questões internas ao texto. Pois ainda que uma obra seja escrita para crianças, esta pode agradar sobremaneira um adulto. Assim uma prova cabal e tão propalada dessa incompatibilidade inexistente se apresenta quando uma obra possui qualidades literárias e é julgada exclusivamente por elas. Destarte, a despeito da intenção do escritor, a delimitação do que pertence ou não ao gênero infantil é feita pelos próprios infantes, a partir de suas preferências literárias.

3 I AS RELAÇÕES MIGRATÓRIAS CAMPO-CIDADE PRESENTES NA OBRA

Cazuza inicia o romance narrando como se deu seus primeiros passos rumo à sua formação escolar, e já no início de sua narrativa, pode-se observar em quais condições o narrador-personagem se encontrava: “Não me lembro qual a minha idade quando ficou decidido que, no ano seguinte, eu entraria para a escola. Mas eu devia ser tão pequenino que não pronunciava direito as palavras e ainda chupava o dedo e vestia roupinhas de menina” (CORRÊA,2011,p.14).

Assim, o menino Cazuza, inicia seus estudos primários na escolinha do povoado em que nascera, em Pirapemas/Maranhão, local em que não possuía muitos recursos e nem muita expectativa de ascensão financeira nem profissional. Traços marcantes no relato em que o próprio Cazuza diz ao descrever o povoado em que morava.

O povoado em que eu nasci era um dos lugarejos mais pequenos, mais pobres e mais humildes do mundo. Ficava à margem do Itapicuru, no Maranhão, no alto da ribanceira do rio. Uma ruazinha apenas, com vinte ou trinta casas, algumas palhoças espalhadas pelos arredores e nada mais. Nem igreja, nem farmácia, nem vigário. De civilização, a escola, apenas (CORRÊA, 2011, p.17).

Conforme Nora (1993) ao retornar a essas lembranças, Cazuza, cristaliza e se refugia nesses locais que outrora viveu, trazendo à tona, por meio de seus relatos pessoais, as condições específicas do local em que tivera seus primeiros anos de vida e o início de sua trajetória dentro da academia.

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória (NORA, 1993, p.7).

Dessa forma, é possível despertar o suficiente de sua memória para que o sentimento de continuidade e pertencimento esteja conservado em sua história, e para que assim se apresente, também, ao leitor, o que pode ser observado no trecho em que diz: “nunca pude saber, ao certo, o motivo que levava minha família a deixar o povoado em que meu pai nascera e vira nascerem os seus primeiros filhos. Mas não foi somente porque a escola da vila fosse melhor do que a da povoação” (CORRÊA, 2011,p.82).

Diante disso, Cazuzu e sua família precisaram mudar-se para a Vila do Coroatá, no Maranhão, por motivos de ordem financeira. O pai estava com dificuldades de manter os negócios da família e decide migrar para a vila, local que não era um centro comercial, mas possuía “quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música e as procissões” (CORRÊA,2011,p.88).

Essas novidades deixavam Cazuzu maravilhado, pois “para quem já tivesse visto o mundo, a vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenice do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento” (CORRÊA,2011,p.88), afirma o narrador. Observa-se que são descrições assaz comuns para quem deixa seu local de origem e vivencia os processos de migração campo-cidade. Pois diante de uma realidade sem perspectivas, agora, Cazuzu já consegue ter algum vislumbamento de que é possível mudar o local em que estava inserido.

Segundo Augé (2010), a modernidade é produtora de não lugares, que se explicaria pelos processos migratórios cada vez mais constantes na supermodernidade. As pessoas estão deixando o campo, cidades e estados para irem em busca de outros locais, para que assim possam galgar seus objetivos e traçar suas metas. Seja por motivos de ordem financeira, como foi o caso da família de Cazuzu, seja por questões pessoais ou profissionais. O autor critica que esses processos de emigração/imigração, acabam fazendo com que os lugares “identitários”, ou seja, locais de nascimento, sejam promovidos a “lugares de memória”.

Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como histórico definirá um não lugar. A hipótese aqui defendida é a de que a supermodernidade é produtora de não lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelairiana, não integrem os lugares antigos: estes, repertoriados, classificados e promovidos a “lugares de memória”, ocupam aí um lugar circunscrito e específico (AUGÉ, 2010, p.73).

Desta forma, ao ser levado para concluir seus estudos primários na capital São Luís, Maranhão, Cazuzu se mostrava “boquiaberto”, pois para ele “São Luís, era o esplendor das cidades. Não me cansava de andar por aquelas ruas, parando diante dos velhos sobradões de azulejos, das lojas, das farmácias, das igrejas, dos jardins e das carruagens” (CORRÊA, 2011, p.158). Mas assim como se apresentava encantado com todas as novidades da

modernidade representada pela capital, Cazuza também tece sua crítica a esse processo de migração campo-cidade, pois segundo ele o mundo mudou inteiramente, e a meninice que era presente nas crianças do povoado em que nascera já não existia mais, porque “o progresso tornou a vida tão veloz que as crianças da atualidade não têm mais meninice. Aos seis anos já viram e já gozaram tudo, aos dez estão enfasiadas e velhas” (CORRÊA, 2011,p.158).

Portanto, “a modernidade em arte preserva todas as temporalidades do lugar, tais como se fixam no espaço e na palavra” (AUGÉ,2010,p.72-73). Pois “desde que haja rastro, distância, meditação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história” (NORA, 1993, p.9). Destarte, através das experiências do menino Cazuza, pôde-se conhecer, parcialmente, por meio das temporalidades de sua narrativa memorialística os impactos causados por tais vivências.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrendo pela Literatura Infantojuvenil do autor maranhense Viriato Correia foi possível levantar alguns pontos assaz importantes, levando em consideração aspectos relevantes para a cultura regional, mas que também se tornam universais por tratarem de temas vivenciados na sociedade brasileira, como as relações migratórias campo-cidade e as mudanças sociais ocasionadas às pessoas que as vivenciam. Assim, também, como perceber que se torna necessário mudar a concepção de que escrever para o público infantil seja algo fácil e simples.

Somente um trabalho relevante pode ser perpetuado, como é o caso da história do menino Cazuza, a qual se buscou analisar neste artigo. Desta maneira, como já mencionado anteriormente, a obra analisada deixa margens para que outros trabalhos sejam desenvolvidos, podendo suscitar estudos sobre diferentes temas presentes na obra, como: as crenças, costumes, e religiosidade do povo maranhense. Assim como fatores culturais, a educação vigente à época e a diferença de tratamento entre ricos e pobres. Do mesmo modo, considerando a oportunidade de aprofundamento sobre a literatura maranhense, que outras pesquisas sobre Viriato Correia possam prosseguir.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Literatura Infantil**. Obra Completa, Rio de Janeiro, Aguilar, 1967.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2ªedição, Rio de Janeiro, LTC, 1981.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **A literatura infantil numa perspectiva sociológica**. *Sociologia*, março de 1952.

CORRÊA, Viriato. **Histórias da nossa História**. 1a série. São Paulo, Edição da Revista do Brasil, Monteiro Lobato&Cia, 1920.

_____ Viriato acha difícil leitor mirim. **Jornal do comércio**. Rio de Janeiro, 25/01/1967.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 2º. Edição - São Paulo: ibep jovem, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1995.

DIOGO, Americo Antonio L. **Literatura Infantil: histórias, teoria, interpretações**. Porto, Porto, 1994.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4a edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

NORA, Pierre. **Entre história e memória: a problemática dos lugares**. Revista Projeto História, São Paulo, v. 10, 1993.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. **Literatura Infantil, História e Educação: Um Estudo da Obra Cazuza**, de Viriato Corrêa. 2011, 231p. Dissertação de Mestrado. Literatura infantojuvenil. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

VILLARDI, Raquel. **Um convite à reflexão. Literatura infanto-juvenil: ser ou não ser**. Revista Eletrônica Doce de Letra, abril, 1997.

ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças - para conhecer a literatura infantil brasileira: Histórias, autores e textos**. 3a edição, São Paulo, Global, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo, Global, 1984.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – UMA REFLEXÃO BIBLIOGRÁFICA

Data de aceite: 27/07/2021

Karla Aparecida Zucoloto

RESUMO: Os problemas de aprendizagem podem ser relacionados a diferentes fatores. A busca de se compreender o processo para aprender, bem como entender porque ocorrem as dificuldades de aprendizagem, têm levado os pesquisadores a buscarem respostas por meio de diferentes caminhos de avaliação. Neste estudo optou-se pelo estudo bibliográfico para caracterizar o que vem a ser dificuldade de aprendizagem e sucesso escolar. O uso de diferentes instrumentos de avaliação, a idade em que o aluno deve ser avaliado, quais testes devem ser utilizados apontam um amplo universo de pesquisas, cujos objetivos e resultados são variados. Muitas perguntas ainda se encontram sem respostas e mostram um amplo campo para pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar.

ABSTRACT: Learning problems can be related to different factors. The search to understand the process to learn, as well as understanding why learning difficulties occur, have led researchers to seek answers through different evaluation paths. In this study we opted to employ a bibliographic study to characterize what comes to be learning and school success. The use of different assessment tools, the age at which the student is to be assessed, which tests should be used point

to a wide range of research, whose objectives and results are varied. Many questions remain unanswered and show a broad field for research.

KEYWORDS: Learning - learning disabilities - school failure.

Ao se ponderar sobre as finalidades da escola, e da educação como um todo, percebe-se que existem objetivos diversos tais como desenvolver habilidades do tipo prático, ampliar seu conhecimento do mundo, compartilhar os aspectos culturais e preparar os alunos para a vida adulta posterior. Neste panorama a linguagem ocupa um papel central no qual o processo de ensino-aprendizagem é fundamentado.

No início a pessoa pode expressar, através da linguagem sentimentos e reações, conhecer diferentes pontos de vista bem como aprender valores e normas; aos poucos será capaz de reorganizar seus pensamentos, controlar sua conduta e buscar uma aprendizagem cada vez mais consciente. Em meio a esse processo a pessoa empregará o conhecimento dessa linguagem em sua aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Essa aprendizagem ampliará suas possibilidades de conhecimento, lhe proporcionará o enriquecimento de sua linguagem oral (Zucoloto,2002; 2015) .

Pela relevância da linguagem no desenvolvimento global das pessoas, bem como no processo de ensino-aprendizagem, é que se

tem dado atenção especial aos chamados problemas de linguagem. É no contexto escolar que se manifestam grande parte das dificuldades da linguagem, principalmente relacionadas à leitura, à escrita e à matemática, sendo por isso importante uma maior conscientização do problema visando uma avaliação rápida e uma intervenção especializada.

Quando se afirma que uma pessoa não aprende bem causas muito distintas podem estar em pauta, tais como a pessoa não se apropriou do conteúdo, a pessoa não tem domínio do processo, a pessoa realiza mecanicamente a atividade. Existem várias perguntas que permeiam as pesquisas relacionadas ao processo de aprendizagem: o que faz a mente hábil para aprender? O que não fazem bem os que manifestam dificuldades? Como conseguir que as pessoas menos competentes incorporem as habilidades e aumentem o seu desempenho nas atividades? Como identificar a origem do problema?

A prática do ensino nos últimos anos tem sido marcada por constantes questionamentos por parte dos educadores e pesquisadores. Esse fato fica evidente quando se observa o número de pesquisas voltadas para o estudo dessas habilidades, que vão desde o estudo do comportamento do aluno na execução da atividade até a busca de melhores instrumentos de avaliação. Esse panorama da educação tem levado à busca de respostas e propostas para o ensino visando melhorar a qualidade do mesmo. Para este estudo optou-se por caracterizar o objeto de estudo na literatura disponível para a área de educação.

Outras questões que têm sido levantadas são quais habilidades seriam necessárias à aprendizagem das habilidades de ler, escrever e calcular, quais instrumentos poderiam medir o desempenho dos alunos nessas atividades, o que o processo de intervenção poderia fazer por aqueles alunos que manifestam algum atraso na realização das tarefas. Pondera-se também se o que está sendo proposto aos alunos, no atual panorama da educação, não está além da sua capacidade, gerando frustração e desinteresse.

Dessa forma, a questão da linguagem e da matemática, bem como os aspectos que podem originar as dificuldades relacionadas a essas habilidades, segue sendo estudada por diferentes profissionais ligados à educação e é foco de interesse neste estudo. É possível encontrar um material rico e diversificado sobre leitura, escrita, matemática e de dificuldades de aprendizagem relacionadas a estas habilidades. O problema tem sido abordado pela metodologia de ensino, pelo insucesso escolar, pelos instrumentos de avaliação e de intervenção.

Não existe uma definição comum sobre o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem, de como e por que ela se manifesta, ou como evitar que o índice de fracasso escolar seja tão alto. Sabe-se que os principais tipos de dificuldade de aprendizagem referem-se a: alterações de fala, perturbações emocionais, incapacidade de aprendizagem, deficiências de saúde. As dificuldades de aprendizagem formam um grupo heterogêneo e é difícil defini-las, classificá-las como temporárias ou permanentes, ou afirmar que uma pessoa possui dificuldade de aprendizagem.

Apesar do tema dificuldade de aprendizagem ter sido bastante pesquisado, muitos autores não chegaram a um consenso sobre o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem, como se manifesta, como pode ser prevenida e o que pode ser feito no âmbito da intervenção clínica ou institucional, muito embora diversas pesquisas abordem este tema e proponham soluções (Garcia, 1998; Fonseca, 1995).

A origem da utilização do termo dificuldades de aprendizagem data de uma reunião de pais em Chicago em 1963, quando estes buscavam respostas para o problema de aprendizagem de seus filhos que, aparentemente, não apresentavam nenhum comprometimento neurológico. Os pais organizaram a “*Association of Children with Learning Disabilities*” e seus objetivos eram pressionar as autoridades para a obtenção de fundos para a criação de serviços educacionais especializados, para que seus filhos, que manifestavam alguma dificuldade de aprendizagem, fossem atendidos de forma pertinente e por profissionais especializados.

Sua constituição, como uma divisão da “*International Council for Exceptional Children*”, é bastante recente, e data de aproximadamente 50 anos. É um campo propriamente norte-americano e canadense com influência por todo mundo e tem se desenvolvido como uma nova disciplina por suas contribuições.

Na realidade, dificuldades de aprendizagem existiam muito antes de 1963, o que houve foi a unificação da terminologia. É claro que houve a incidência de fatores culturais, econômicos e históricos que permitiram falar de dificuldade de aprendizagem como a construção social de uma categoria da educação especial.

O desenvolvimento infantil e o trabalho com pessoas com retardo mental, sob o enfoque instrucional inovador das dificuldades de aprendizagem, foi estudado por Strauss (apud Bermejo e Llera, 1997), enfatizando a necessidade de um programa educativo especial; ele acabou por influenciar seus seguidores e seu mérito decisivo foi a criação da “*International Academy of Research in Learning Disabilities*”. O tema também foi investigado por Hammill (1990 apud Dockrell e McShanne, 1997), que analisa cinco vias para interpretar as dificuldades de aprendizagem: a constituição de organizações sobre dificuldades de aprendizagem, a legislação sobre o campo de trabalho, a criação de serviços educativos, a definição de setores e profissionais implicados no processo, o enfoque dos processos básicos de aprendizagem e a instrução direta. A proposta de dificuldade de aprendizagem frente a termos mais específicos lhe obrigou a reconhecer como é complexo o fenômeno, que congrega problemas diferentes que podem coincidir em uma mesma pessoa. Pelo domínio da concepção linguística da dificuldade de aprendizagem surgiu a dificuldade de aprendizagem de linguagem, com ênfase na leitura e escrita. Um trabalho referindo-se à dificuldade de aprendizagem sob o enfoque acadêmico e que permita a comunicação entre diversos profissionais na busca de soluções é proposto por Samuel Kirk (apud Bermejo e Llera, 1997).

Torgesen (1991) fala sobre uma série de problemas básicos que se enfrenta no

campo das dificuldades de aprendizagem: definição, etiologia, aspectos específicos da instrução e prognóstico, a disputa pela heterogeneidade e subtipos de dificuldade de aprendizagem. Pode ocorrer também, devido à não consideração das diferenças entre as pessoas e relevando uma série de características, o mau uso do termo.

Uma primeira definição, por aproximação, surgiu com Hammill em 1990. Tal definição foi apresentada pelo National Joint for Learning Disabilities nos Estados Unidos (1990, apud Bermejo e Llera, 1997, p. 35):

termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens que se manifestam por dificuldades significativas de aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, supondo-se serem devidas à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Podem existir problemas de condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas que não constituem por si mesmas em dificuldade de aprendizagem. Mesmo as dificuldades podem concomitantemente ocorrer com outras condições desfavoráveis (como, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios emocionais) ou com influências ambientais (como diferenças culturais, instruções inadequadas ou insuficientes), não são o resultado dessas condições ou influências.'

As dificuldades de aprendizagem podem ser categorizadas como transitórias ou permanentes e podem ocorrer a qualquer momento no desenvolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem permanentes, categorizadas na Educação Especial, afetam as categorias sensorial, cognitiva, física, motora, afetiva, emocional, social e cultural. As dificuldades de aprendizagem transitórias aparecem em algum momento do desenvolvimento afetando as bases psicológicas ou neurológicas e seus parâmetros cognitivos são normais, porém seu rendimento e seu nível de adaptação ao processo instrucional de ensino/aprendizagem são deficientes. As categorias das dificuldades de aprendizagem transitório-temporárias correspondem aos *déficits* funcionais superiores: cognição, linguagem, raciocínio lógico, percepção, atenção e afetividade (Bermejo e Llera, 1997; Dockrell e McShanne, 1997, Garcia, 1998) .

Os sistemas de classificação das dificuldades de aprendizagem podem apresentar os mais variados objetivos. O sistema de classificação etiológico baseia-se nas causas que originam as dificuldades de aprendizagem e o sistema funcional baseia-se no nível atual de funcionamento, o qual pode ser medido de diversas maneiras. É útil diferenciar os dois tipos de classificação: o primeiro possui uma causa identificável de dificuldade e o outro possui hipóteses (idem).

Uma das manifestações mais evidentes de dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento. Alunos que sofrem fracasso escolar podem apresentar as seguintes características: atraso no desenvolvimento, classe social baixa, repetência. Em longo prazo, o fracasso escolar pode estar associado aos fatores que produzem o baixo rendimento escolar, então por que separá-lo das dificuldades de aprendizagem como categoria se

é possível pesquisar instrumentos que permitam avaliar os problemas nos processos cognitivos responsáveis pela aprendizagem?

Apesar das definições históricas se encontrarem tão distintas (Kirk, 1962; Bateman, 1965; NACHC, 1968; Kass e Myklebust, 1969; Wepman et al., 1975; USOE, 1977; Sigel e Gold, 1982; ACLD, 1986; ICLD, 1987; apud Garcia, 1998), associadas à forma de diagnosticar, avaliar e intervir instrucionalmente, hoje já se admite o fato de que as dificuldades de aprendizagem afetam pessoas, jovens e adultos e que não constituem um problema único, mas um problema heterogêneo de dificuldades não acadêmicas, com base principal na linguagem. Alguns elementos como o nível socioeconômico, ambiente familiar, problemas de atenção e outros têm certo valor explicativo para as causas primárias, supondo-se que a base do problema seja de ordem da linguagem. As características secundárias podem ser derivadas do fracasso acadêmico devido à baixa motivação, êxito, autoestima, autor-regulação, metacognição (Bermejo e Llera, 1997; Dockrell e McShanne, 1997, Garcia, 1998).

Segundo os autores citados anteriormente muitas considerações a respeito das dificuldades de aprendizagem podem ser pontuadas. Tais considerações envolvem o sistema de classificação das dificuldades de aprendizagem, o processo de avaliação, abordagens da avaliação e da pesquisa entre outros.

Muitas pessoas experimentam dificuldade para aprender e essa dificuldade pode ter caráter específico (dificuldade em alguma área cognitiva) ou geral (aprendizagem lenta). Uma dificuldade de aprendizagem é identificada observando-se sua evolução e conhecendo-se sua origem. A distinção mais óbvia pode ser encontrada entre pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem gerais e, portanto, maior comprometimento e aquelas que apresentam alguma dificuldade específica, com menor comprometimento.

Pode-se avaliar as dificuldades de aprendizagem pelo diagnóstico orgânico para aferir o funcionamento do sistema sensorial, neurológico, cognitivo e intelectual. É possível fazer a investigação pela origem da dificuldade e, considerando que essa tem etiologia desconhecida, contudo sua causa e efeito e podem ter origem similar. Essa classificação é fundamental para se adotar uma prática de intervenção.

Pode-se avaliar as dificuldades de aprendizagem pelo sistema de classificação funcional ou etiológico. O sistema de classificação funcional se distingue, com frequência, pelos testes de inteligência, determinando um grupo formado por aqueles que possuem um desenvolvimento intelectual abaixo da média e, por conseguinte, apresentam um rendimento inferior, são os aprendizes lentos ou deficientes mentais. O sistema de classificação etiológico atende aqueles cujo nível de desenvolvimento é normal, mas os sujeitos apresentam alguma dificuldade específica para a resolução de alguma tarefa (Zucoloto, 2002; 2015).

Os mesmos autores tratam que a avaliação psicopedagógica é um processo dinâmico e complexo, onde os melhores testes são aqueles que ajudam no conhecimento da

dimensão das características a serem estudadas, o critério na seleção dos instrumentos é fundamental, bem como a comparação dos dados e a interpretação dos resultados obtidos. A suspeita da existência de uma dificuldade de aprendizagem é seguida de avaliação e diagnósticos extensos. A avaliação é um processo através do qual se recolhe a informação para um propósito específico, que deveria guiar as decisões tomadas com relação ao aluno mediante a identificação de um perfil de necessidades e potencialidades.

Tradicionalmente, o processo da avaliação está centrado no aluno, o que implica em três passos, que nem sempre aparecem diferenciados explicitamente: identificar a existência de um problema, avaliar a natureza do problema e fazer um diagnóstico. Identificar a natureza de um problema nem sempre é fácil, supõe julgar o desenvolvimento de um aluno em relação a seus colegas. Os problemas de desenvolvimento anteriores podem apontar a informação para análise, mas o fator decisivo para a identificação deve ser a atuação no presente; o problema pode apresentar formas distintas e pode-se perceber uma relação com o atraso em determinadas tarefas (em relação a seus colegas) e com um comportamento inadequado.

A avaliação normalmente implica em uma prova formal das habilidades cognitivas do aluno, como de seus êxitos acadêmicos; esses valores servem para confirmar que o desenvolvimento do aluno está alterado ou atrasado. Nos contextos clínicos ou educativos a avaliação cumpre funções adicionais: oferece uma base empírica para o diagnóstico diferencial e estabelece áreas para a intervenção. Na essência, o processo de avaliação quer descobrir se existe alguma dificuldade de aprendizagem e de qual dificuldade se trata, por que o aluno está apresentando tal dificuldade e em que esta dificuldade se parece com os demais problemas apresentados.

Uma vez reconhecido o problema a avaliação prossegue para controlar os progressos, reavaliar as necessidades educativas especiais, e para fazer frente às necessidades educativas especiais; a avaliação deve ser diagnóstica e prescritiva com o objetivo de analisar, ao largo do tempo, as interações particulares entre o aluno, a tarefa e o meio. Uma avaliação deste tipo reduz a probabilidade de rotulamento e, sem o rótulo, diminui-se as possibilidades de instrução individual.

É muito importante ressaltar que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não são, necessariamente, pouco inteligentes, suas dificuldades podem ser resultado de um ambiente familiar desfavorável ou de instituições educacionais. De fato, a maior deficiência dos sistemas tradicionais de avaliação é a tendência de ignorar a natureza interativa do ensino/aprendizagem, empurrando toda a responsabilidade para o aluno.

Existem muitas formas de avaliação e o centro de atenção de uma avaliação, em particular, estará determinado pela forma e conceituação do sistema cognitivo e dos processos de aprendizagem. Existem três abordagens principais na avaliação, baseadas em conceituações de fatores cognitivos subjacentes às dificuldades: avaliação da inteligência,

avaliação das habilidades específicas e avaliação dos componentes do processamento da informação.

Até bem pouco tempo, o estudo sobre as dificuldades de aprendizagem, relacionadas às variáveis afetivo-motivacionais haviam se desenvolvido muito lentamente e vinham oferecendo resultados escassos e pouco esclarecedores, e discorriam linhas de trabalho e de investigação sobre cognição e motivação por caminhos separados. Na atualidade são cada vez mais numerosos os estudos que destacam a importância de se considerar a inter-relação entre cognição e motivação, a fim de se obter uma explicação coerente da aprendizagem, da conduta acadêmica e do rendimento dos alunos.

Sabe-se que o meio é o contexto externo no qual se manifestam as dificuldades de aprendizagem e seus aspectos podem ser os geradores, ou agravantes, dessa dificuldade. Contudo, as dificuldades de aprendizagem podem decorrer de diversos fatores tais como uma dificuldade cognitiva que faz com que alguma das destrezas dos alunos esteja abaixo do normal ou de uma prática educacional inadequada no sentido de que não atende às necessidades de sua clientela.

O objetivo do ensino diagnóstico e prescritivo se converte na análise e reestruturação das interações específicas entre a tarefa, o meio e a pessoa, que poderiam dificultar a aprendizagem (Bermejo e Llera, 1997; Dockrell e McShanne, 1997, Garcia, 1998). Tal avaliação pode especificar conjuntos de estratégias específicas de domínio e estratégias gerais. A avaliação deve se dirigir para aquelas habilidades e comportamentos funcionais, que são essenciais para a vida acadêmica e social da pessoa. Esta aproximação não implica que exista um *déficit* de processamento que explique todas as dificuldades de aprendizagem, nem tão pouco um *déficit* específico que seja responsável por todos os problemas existentes.

O que se busca é descobrir por que ocorre tal dificuldade para se poder fazer algo a respeito. Pode-se desdobrar a tarefa em partes menores para que se possa descobrir onde se encontra a dificuldade e como a pessoa adquire destreza e se desenvolve. Uma vez identificados os componentes básicos da tarefa, pode-se verificar a execução pela pessoa e como ela relaciona cada elo.

Quando se trata do tema dificuldades de aprendizagem escolares podem-se definir três aspectos chave: a aprendizagem é um processo ativo porque os alunos têm que realizar uma série de atividades para assimilar os conteúdos; é um processo construtivo porque as atividades que os alunos realizam têm uma finalidade construtiva; é um processo significativo porque os alunos deverão gerar estruturas cognitivas organizadas e relacionadas. Considerando estes três aspectos ao explicar o modelo sistêmico relacionado aos processos de aprendizagem, estratégias e técnicas de aprendizagem, os quais são considerados elementos chave na construção do conhecimento, pode-se definir o que é a aprendizagem em situações educativas (Bermejo e Llera, 1997; Dockrell e McShanne, 1997, Garcia, 1998).

Os processos pelos quais as pessoas constroem o conhecimento constituem o verdadeiro núcleo da aprendizagem e significam acontecimentos internos e a manipulação da informação relacionando-se ao fim e às estratégias. A serviço do processo estão as estratégias que integram o plano de ação e servem de base para as operações, possibilitando o desenvolvimento emocional do processo da atenção, que irá determinar a quantidade de informação a ser assimilada. Quando esse processo ocorre há o desencadeamento de uma série de operações mentais que facilitam a seleção, organização, aquisição, elaboração, retenção e recuperação dos conteúdos informativos. Para reter uma informação, o aluno usará estratégias para compreendê-las e transformá-las, gerando significado para o que está adquirindo e organizando ou elaborando, as informações da memória (denominada de memória de longo prazo) - é um processo de acumulação, ajuste e reestruturação (Bermejo e Llera, 1997; Dockrell e McShanne, 1997, Garcia, 1998). Segundo os mesmos autores, a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem está na relação com os conteúdos onde a instrução cognitiva se vê centrada no pensamento como habilidade intelectual geral.

Esses questionamentos são decorrentes das divergências encontradas nas pesquisas: qual é o melhor momento para se avaliar o desempenho dos alunos, com qual idade deve-se avaliar o aluno, que instrumentos devem ser aplicados, o que os resultados apontam. De fato, pode-se encontrar na literatura alunos que são avaliados desde a primeira série até o ensino superior, pesquisadores que aplicam testes para medir o desempenho do aluno em determinada atividade até os que utilizam testes psicométricos.

O que ocorre é que não existe uma fórmula para avaliar, existem caminhos diferentes decorrentes de objetivos distintos. Não existe um caminho único de avaliação, até porque os alunos e os contextos educacionais diferem o que existe é uma busca consensual de se entender o processo da leitura e da escrita dentro da escola e o porquê do fracasso escolar nessas atividades, bem como o que tem gerado esse fracasso e quais seriam as soluções aplicáveis para a retomada do desenvolvimento.

Algumas das dificuldades de aprendizagem que o aluno irá apresentar não apareceram logo no seu ingresso na escola, mas é no ambiente escolar que elas irão se manifestar. É importante destacar o papel do professor na identificação das dificuldades de aprendizagem. A identificação precoce, bem como a prática da intervenção, possibilitam ao aluno superar as dificuldades que estava apresentando, contudo, estratégias de intervenção precisam ser adequadas à nossa realidade escolar e os professores precisam ser preparados.

É evidente que sempre ocorrerão casos de dificuldade de aprendizagem nas escolas, e que o fracasso escolar não irá desaparecer, mas sempre existe a possibilidade de reestruturação do sistema com vistas a atender os alunos que apresentam mais dificuldade e que podem vir a fracassar. Fica claro que as condições de ensino são determinantes das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Não se pode negar que questões como a relação do professor com seu aluno, a metodologia de ensino e a atividade são fatores

podem estar relacionados com as dificuldades de aprendizagem que foram encontradas, e que podem ser a causa do fracasso escolar.

A questão do fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental tem sido associada à condição sócio-econômica dos alunos, à privação cultural, às suas características psicológicas. Não se pode desmerecer as privações enfrentadas pelas pessoas de baixa renda, mas é inaceitável usá-las como as únicas causas determinantes do fracasso escolar.

Nessas perspectivas a escolarização é saber ler, escrever e fazer operações, conhecimentos suficientes para o trabalho. Poucos alunos continuam seus estudos, pois são muitas as dificuldades que enfrentam: baixa qualidade do ensino, distância da escola, classes superlotadas, cansaço pelo trabalho, conteúdos alheios à sua realidade.

Ocorre que aqueles que passam grande parte de tempo na escola não sentem que essa faça parte de suas vidas, pois não demonstram interesse pelas atividades extraclasse, pouco significativas para eles. Os pais, por sua vez não se preocupam com a frequência de seus filhos, não acompanham seu desempenho acadêmico e estar, ou não, na escola acaba não fazendo muita diferença. Para esta população a escola é um espaço alheio às suas vivências e não pode lhe beneficiar socialmente; percebe-se que existe um hiato entre a escola pública e a sua clientela, pois a escola não se identifica com os interesses e necessidades de seus alunos, os mesmos acabam por deixá-la e serão responsabilizados por seu desinteresse (Schiefelbien, 1980; Roazzi, 1985 a/b).

REFERÊNCIAS

BERMEJO, V. S. e LLERA, J. A. B. **Dificuldades de aprendizagem**. Ed. Síntesis Psicología, Madrid, 1997.

DOCKRELL, J. e McSHANE, J. **Dificuldades de aprendizagem na infância – um enfoque cognitivo**. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1997.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª edição, Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.

ROAZZI, A. **Fracasso escolar: fracasso ou sucesso da escola?** Psicologia Argumento, ano IV, n.5, p. 9-16, 1985a.

ROAZZI, A. **Fracasso escolar: uma questão política – Origem, significado e efeito do fracasso escolar ou como defeito do indivíduo, ou como defeito do ambiente ou como defeito da escola**. Psicologia Argumento, ano III, n.4, p.61-71, 1985b.

SCHIEFELBEIN, E.; SIMMONS, J. **Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento**. Cadernos de Pesquisa, v.35, p.53-71, nov. 1980.

TORGENSEN, J. K. **Learning disabilities: Historical and conceptual issues**. Ed: B. Y. Wong, In: Learning about learning disabilities. San Diego, 1991.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura**. Interação em Psicologia, 6(2), p. 157-166, 2002.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **A leitura e a escrita: desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem**. In: MARINHO de MATTOS, Maria José; PEREIRA, Sibélius Cefas. **Abordagens psicopedagógicas em educação: conceitos e práticas**. Editora CRV, Curitiba, 2015.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO FELIX EM CANTAGALO - MINAS GERAIS

Data de aceite: 27/07/2021

Jucilane Costa Pimenta

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais- IFMG
Campus: São João Evangelista- Minas Gerais
São João Evangelista, Minas Gerais, Brasil

Eulina Coutinho Silva Nascimento

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Seropédica – Rio de Janeiro - Brasil

RESUMO: O presente estudo foi desenvolvido na Comunidade Quilombola São Felix na cidade de Cantagalo, no Estado de Minas Gerais, incluindo-se aí a Escola Municipal, que oferece de 1º ao 5º ano em Regime Seriado. Analisamos as expressões culturais das crianças regularmente matriculadas, de agosto de 2017 até maio de 2019, juntamente com seus costumes e representações culturais. Percebemos escassez da valorização cultural em interface como que dizem os documentos oficiais em vigor. A metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa foi de +, mais ampla da Comunidade Quilombola São Felix. Analisamos essas informações apreciando a legislação vigente para comunidades quilombolas consumando um referencial bibliográfico sobre a temática. Vimos a importância de se trabalhar o ensino e as competências, levando em consideração o saber, etnia e os hábitos predominantes da comunidade. Foi-nos relatado que não há registro da memória, da tradição, através das histórias contadas pelos

mais velhos. Nesse sentido, a cultura e tradição do seu povo possivelmente poderá se perder com o tempo. Notamos que os docentes que atuaram na escola durante a pesquisa, avistaram um olhar para a necessidade de se incorporar a cultura no ensino em sala de aula, possivelmente, muito ainda precisa ser feito, destacamos em especial: Orientação Pedagógica, Suporte da Direção Educacional do Município de Cantagalo, Capacitação e Motivação Docente, atualização de equipe multidisciplinar, onde provavelmente consiga efetuar a inclusão do Quilombo na Educação, na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Quilombola, Cultura, Identidade.

SCHOOL EDUCATION IN THE QUILOMBOLA COMMUNITY SÃO FELIX IN CANTAGALO - MINAS GERAIS

ABSTRACT: The present study was developed in the Quilombola São Felix Community in the city of Cantagalo, in the State of Minas Gerais, including the Municipal School, which offers from 1st to 5th year in a Serial Regime. We analyzed the cultural expressions of regularly enrolled children, from August 2017 to May 2019, together with their customs and cultural representations. We perceive a scarcity of cultural valorization in interface, as the official documents in force say. The methodology used to carry out this research was of a qualitative approach, which made it possible to have a broader view of the Quilombola São Felix Community. We analyzed this information by assessing the current legislation for quilombola communities, using a bibliographic reference on the subject. We saw the importance

of working with teaching and skills, taking into account the knowledge, ethnicity and prevailing habits of the community. We were told that there is no record of memory, of tradition, through the stories told by the elders. In that sense, the culture and tradition of its people may possibly be lost over time. We noticed that the teachers who worked at the school during the research, saw a look at the need to incorporate culture in the classroom teaching, possibly, much still needs to be done, we highlight in particular: Pedagogical Guidance, Support from the Educational Direction of Cantagalo Municipality, Teacher Training and Motivation, update of a multidisciplinary team, where he is likely to be able to include Quilombo in Education, in society.

KEYWORDS: Quilombola Education, Culture, Identity.

1 | INTRODUÇÃO

Depois de quatro séculos de um modelo econômico, consolidado na exploração da mão de obra escrava, o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão. Até os dias de hoje, embora teoricamente os negros tenham passado a serem livres, muitos continuam à margem da sociedade. É muito recente, em nosso país, a implantação de políticas de ações afirmativas e de reconhecimento voltadas à população negra.

De acordo com Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva CEDEFES (2008),¹ existem aproximadamente 400 comunidades quilombolas no estado de Minas Gerais, distribuídas por mais de 155 municípios, já no ano de 2019. A CEDEFES publicou nota informando que há 596 comunidades certificadas no estado de Minas Gerais. As regiões do estado de Minas Gerais com maior concentração de comunidades quilombolas são as regiões norte e nordeste. No entanto, ao analisar as publicações da CEDEFES e demais documentários sobre educação em Comunidades Quilombolas, observamos uma carência de registros e de regulamentação das escolas regulares para atenderem às comunidades, em todo o estado.

Diante do exposto e das indagações levantadas, considerando o vasto legado cultural desta comunidade, entendemos ser importante buscar a compreensão sobre como os bens simbólicos, socioeconômicos, culturais e artísticos, possibilitam a construção da identidade social dos sujeitos afrodescendentes, entendidos aqui como elemento fundante na manutenção das manifestações culturais e identitárias dos afrodescendentes, da Comunidade São Félix.

Este trabalho foi desenvolvido tendo como objetivo geral investigar se a prática docente na escola tem contribuído para a manutenção e preservação das expressões culturais da comunidade Quilombola São Félix e como está sendo trabalhada a educação formal. Também tivemos como objetivos identificar as expressões culturais das crianças regularmente matriculadas na Escola Municipal São Felix; investigar se os costumes e

1 O CEDEFES é uma Organização Não-Governamental, sem fins lucrativos, filantrópica, de caráter científico, cultural e comunitário, de âmbito estadual, com sede e foro na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil. Seu objetivo é promover a informação e formação cultural e pedagógica, documentar, arquivar, pesquisar e publicar temas do interesse do povo e dos movimentos sociais.

as representações culturais são trabalhados em interface com a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, Brasil (2017) e as Leis das Diretrizes Básicas, Brasil (1998); identificar se há ou se está havendo registro da memória, da tradição, através das histórias contadas pelos mais velhos. Caso haja, identificar a sistemática deste processo; identificar como está sendo trabalhada a Educação Formal na Escola da Comunidade e propor práticas pedagógicas que possam contribuir para incentivar os discentes da comunidade a darem prosseguimento aos seus estudos.

No estado de Minas Gerais, estado onde ocorreu à pesquisa, ainda há um grande distanciamento no que se refere à educação que alcance amplamente esse povo. Seja pela carência de políticas públicas voltadas a essa parcela da sociedade, ou por outros motivos, como: carência de infraestrutura, acessibilidade precária, rotatividade excessiva do corpo docente, adequação curricular, entre outros. As políticas implantadas ou a ausência destas determinam o lugar que negros e brancos deveriam e ainda devem ocupar na sociedade. Hoje, embora camufladas e difusas pelo discurso da falsa democracia racial, esse cenário ainda se materializa em práticas nos mais diversos espaços sociais, incluindo aí a escola.

2 | COMUNIDADES QUILOMBOLAS

A História da inserção do Índio no Brasil que foi bem estruturada por Almeida (2003) em *Os Índios na História do Brasil*, fala da época da invasão dos Portugueses no Brasil. Os indígenas foram a principal mão de obra dos portugueses até meados do século XVII, essa mão de obra escravizada, porém com muita dificuldade, devido os índios ser difícil de pegá-los, ainda mais com a chegada dos Jesuítas que passou a catequizá-los e tentar civiliza-los, retirando traços de cultura, como línguas e costumes e rituais, mas que ao mesmo tempo contrapor a condições degradantes de trabalho.

Após a tentativa fracassada de escravizar os índios eles trouxeram os desvalidos de Portugal, para serem trabalhadores no Brasil, mas como precisavam de muita mão de obra, foi vantajoso utilizar os negros que eram vendidos pelos próprios negros na África, já que os africanos usavam este método de trabalho no estado, mas de modo que não eram maltratados ou vendidos, tudo que eles produziam ficavam para eles. Com o estabelecimento das rotas marítimas, somado das conquistas de terra pelos portugueses e outros povos europeu, passou a comercialização do africano, para ser trabalhado como mão de obra escravizada em vários países, incluindo o Brasil, através do tráfico de negros.

De acordo com o os registros do historiador Stuart Schwartz (2018), a exploração da mão de obra escrava no Brasil durou proximamente quatro séculos anos, sendo um dos últimos países a abolir a escravidão, muitos homens procuravam meios de fugir, em busca de liberdade, entre outras várias tentativas de resistência. Os negros que resistiam ao trabalho de exploração fugiam para locais afastados, formando comunidades, denominadas Quilombos, Calhambo, Mocambos, que eram aldeias que ficavam escondidas nas matas,

grutas, florestas, próximos de rio, porque precisavam da água para produzir e se alimentar, e para desenvolver trabalhos mínimos de subsistência como: agricultura, criação de animais de pequeno porte. Já outros homens procuravam meios indevidos, como: apoderar de cargas em estradas e em pequenos comércios, sempre usando a barreira estrutural, locais preferencialmente inacessíveis, como grutas, montanhas como estratégia de se fugir da opressão imposta.

2.1 Quilombos no Brasil e Comunidades Remanescentes

O Brasil tem buscado um resgate histórico através da valorização do negro e em especial das comunidades quilombolas, que hoje são chamados de “remanescentes” de antigos quilombos que se constituem em comunidades rurais formadas por descendentes de negros escravizados.

Conforme levantamento feito pela Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura, atualizado na portaria número 88/2019, Brasil (2019), há um total de 3311 comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil (CRQ), sendo que nesse montante 2752 são comunidades certificadas; destacamos alguns estados, tais como: o Estado de Minas Gerais com 392 comunidades, estado este onde realizamos pesquisa; o estado da Bahia com 801 comunidades; Mato Grosso com 787; Pará com 259 e as muitas outras comunidades, situadas nos demais 23 estados espalhados pelo Brasil. Conforme valida a figura 1.

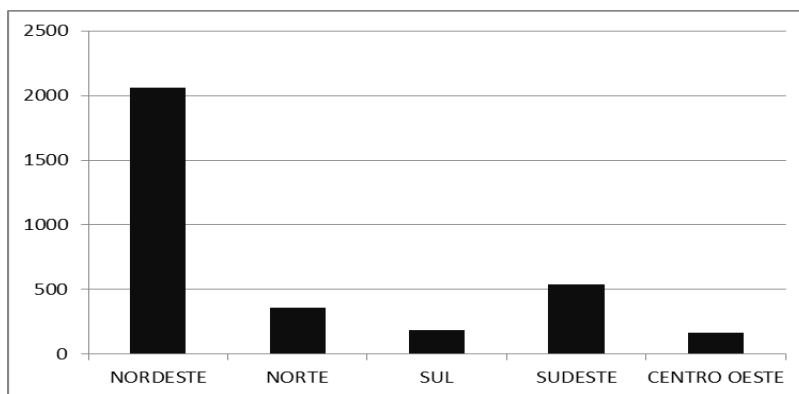


Figura 01- Comunidades Remanescentes Quilombolas por Região.

Fonte: Fundação Palmares, atualizada até a portaria nº 88/2019, publicada no dou de 13/05/2019.

Os remanescentes de quilombos fazem parte do patrimônio cultural da nação (CF/88, art. 216). Retratam e preservam a cultura afro-brasileira, remanescente do povo africano que foi escravizado, portanto, deve ser protegido pelo Estado, de acordo com o art. 215, § 1º, da Constituição Federal, Brasil (1988), que estabelece que o Poder Público Brasileiro,

deverá promover e proteger o patrimônio cultural, estabelecendo formas de preservação.

Muitos Calhambos, ainda não têm acesso à casa própria e/ou a terra, restando se instalar em terrenos vazios, nas proximidades da cidade, gerando um crescimento desordenado das atuais favelas (que hoje denominados de comunidades, aglomerados), sendo, que em setembro de 2014, essa população era de 22,3%, outros permaneceram nos seus antigos agrupamentos, na maioria com situações bem precárias, se refere a uma macha de 77,7%, no montante de em 5735 famílias cadastradas no CEDEFES.

Cenário Educacional Quilombola e os principais desafios

A Educação Brasileira foi marcada por diversos avanços e retrocessos e diante da globalização a Educação é vista como um dos maiores instrumentos usados no mundo frente a diversos enfrentamentos.

Analistas da Educação do negro, dentre eles Fonseca (2002) e Cunha (1999), registram que, nos fins do século XIX, se esboçaram os primeiros movimentos pela inclusão educacional da raça negra, no entanto, estas primeiras iniciativas não passaram de intenção. Os movimentos políticos que existiram não foram pensados visualizando a inserção do negro na sociedade livre, cujo processo estava em curso, como afirma Fonseca (2002, p.183) “no centro das práticas educativas foram colocados elementos que, ao longo da escravidão, haviam sido permanentemente acionados como estratégias de dominação sobre os negros: o trabalho e a religiosidade”.

Nos dias atuais, a legislação referente à Educação para Quilombos, não é muito diferente do ensino formal, porém direciona algumas ações. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Brasil (2012), define que a Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos. Devendo observar os Princípios Constitucionais, Brasil (1988), a Base Nacional Comum Curricular Brasil (2018), e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Segundo Brasil (2012) o ensino deverá ser ofertado em Escolas Quilombolas e nas Escolas que recebem alunos Calhambos fora de suas comunidades de origem, devendo acolher o estudante dentro das suas especificidades.

Mais especificamente, no que se refere à diversidade étnico racial e às comunidades quilombolas, podemos citar a Resolução N° 8/CNE, de 20 de novembro de 2012 que apresenta as diretrizes para a educação escolar quilombola na Educação Básica, em que dá a seguinte orientação para o ensino, no artigo 1º, inciso 1º:

[...] fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da: memória coletiva; das línguas remanescentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o

Embora estes documentos apresentem a discussão sobre identidade, diferença e cultura, as práticas pedagógicas muitas vezes se desenvolvem pautadas ainda no desrespeito à diversidade e práticas de preconceito, de racismo e de exclusão.

A maioria das comunidades de Mocambos, que são contempladas com Escolas locais, trabalha somente com séries iniciais, sendo que, na Educação Básica seria satisfatório a continuidade dentro do quilombo, de forma a capacitar os alunos, fornecendo subsídios para que eles tenham condições de dar seguimento aos estudos, já que este tipo de educação reflete diretamente na formação dos estudantes, os quais pretendem conquistar uma vaga nas Escolas Públicas. A educação quilombola, ainda é muito lenta no Brasil. Em se tratando da Educação para Calhambos, Santana nos fala que:

Educação Quilombola é aquela 'original', marcada pela liberdade de ser de um povo. E aqui o conceito de "Educação" adquirirá um sentido mais amplo e complexo, uma vez que ela abriga sentidos subjetivos e marcantes para os indivíduos envolvidos na relação, contribuindo assim para a ampliação da cidadania de um povo (SANTANA, 2005, p.121).

O nível de escolaridade dos Quilombolas é um desafio muito grande. Estes e outros entretamentos são impostos pela falta de oportunidade, repercutindo diretamente na educação de um povo. Como mencionado por Ferreira, Castilho:

É neste sentido, que a Escola deve buscar dialogar com a Educação Quilombola, diminuindo este distanciamento entre estas duas instâncias da sociedade, possibilitando o surgimento de uma nova proposta de ensino, que reflita em resultados positivos. A partir deste diálogo, entre a instituição e comunidade quilombola, oportuniza traçar novos caminhos, novas estruturas pedagógicas diferenciadas, na busca de sua autoafirmação. Pois é a partir da escola na e para as comunidades que se começam a discussão da inserção dos quilombos no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico, cultural e espacial. (FERREIRA, CASTILHO, 2014, pág.17).

Diante do exposto não podemos deixar de falar sobre o sistema de cotas raciais de ação afirmativa, aplicados em alguns países, proposta abraçada pelo Brasil e outros países que também aderiram esse sistema. Veio com a intenção, de diminuir as disparidades econômicas, educacional, sociais, e de combater a herança escravista do século XIX, reforçando o objetivo de corrigir injustiças históricas. Um dos efeitos desse passado escravocrata é o fato de negros e índios terem menos oportunidades de acesso à educação superior e, conseqüentemente ao mercado de trabalho.

3 | A ESCOLA E A COMUNIDADE SÃO FELIX

A comunidade, lugar deste estudo, localiza-se em zona rural, rodeado por matas e serras que são denominadas matriarcas pelos mocambos ali residentes, no Município de Cantagalo, situado na Região Centro Nordeste de Minas Gerais. Cantagalo conta com

uma população estimada de 4.190 habitantes, de acordo com dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, que está a 23 quilômetros da cidade de São João Evangelista, cidade onde se situa o Instituto Federal de Minas Gerais-IFMG, *Campus* São João Evangelista, do Instituto Federal de Minas Gerais. No povoado de São Felix, temos a Escola Municipal que atende do primeiro ao quinto anos, conforme demonstrado na figura 02.



Figura 02- Escola Municipal São Felix.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2018.

O acesso geográfico da maioria das comunidades quilombolas é difícil, até mesmo porque quando os Mocambos escolhiam este local, objetivavam ficar escondidos da repressão da sociedade existente na época. Na comunidade São Felix, a realidade é semelhante, sendo que os meios de locomoção mais utilizados são moto, bicicleta e a pé. O carro e ônibus escolar conseguem chegar até a área central do vilarejo, exceto nos dias de excessivas chuvas. Nestas condições os estudantes que cursam a partir do 6º ano precisam se deslocar até a outra escola no perímetro urbano, a pé, porque a escola do vilarejo acolhe somente os estudantes do 1º até o 5º ano, em regime multisseriado.

A religião é um legado forte nas comunidades quilombolas. Em Minas Gerais, o catolicismo é dominante, fazendo uma interface com práticas de Matriz Africana, que são celebradas através das festas, danças e outros. Percebemos Traços Étnico Culturais Africana, na pintura nas paredes da escola, nos traços físicos dos alunos, nas danças que ocorrem durante o intervalo das aulas, na capoeira e penteado dos alunos principalmente nas moças que usam com frequência tranças Afro e apliques Tic Tac, e outros enfeites para valorizar sua beleza.

As trinta e três famílias que residiam na comunidade, no ano de 2018 têm um estilo de vida ligado ao campo e cultura africana, associado com uma carência financeira, de investimento da sociedade de forma geral. Minas Gerais é o mais importante estado

minerador do país, que teve sua base de desenvolvimento econômico, com o uso da exploração escravista, mas diante do contexto que a comunidade quilombola se encontra nos dias atuais, lhe restam apenas resquícios de miséria e abandono social.

A geração de renda nessas comunidades na sua maioria é ineficiente, o que agrava ainda mais a pobreza, negação, autoestima, além de um gerar um agravante, que é o êxodo rural, estendendo ainda mais a formação de aglomerados nas capitais. É sabido que a maioria das pessoas que saem da zona rural em destino a Metrópole, tem baixa escolaridade, conseqüentemente encontra mais desafios para conseguir ingressar no mercado de trabalho, e se estabilizar financeiramente, além de sofrer um choque de cultura, que é conviver com pessoas detentoras de hábitos, bem diferenciado de sua origem.

Na comunidade pesquisada, a principal renda baseia-se em Benefícios do Governo, como: Aposentadoria, BPC, Salário família. Alguns homens trabalham nas fazendas das proximidades recebendo em troca do seu trabalho, honorários que não se equivalem nem ao salário mínimo e alguns saem para capital em busca de um destino melhor, ouvem-se poucos relatos de investimento em educação.

A área que comunidade tem posse no momento é bem restrita, sendo suficiente somente para a construção das casas das 33 famílias e um pequeno quintal para micro produção que não atende nem ao consumo familiar. Tem ainda um discreto comércio de pequenos animais (porcos, galinhas), que serve de fonte de alimentação e circulação de dinheiro na comunidade, mas conforme apresentado na figura 3, a renda familiar da maioria dos membros da comunidade que trabalham é de meio salário mínimo.

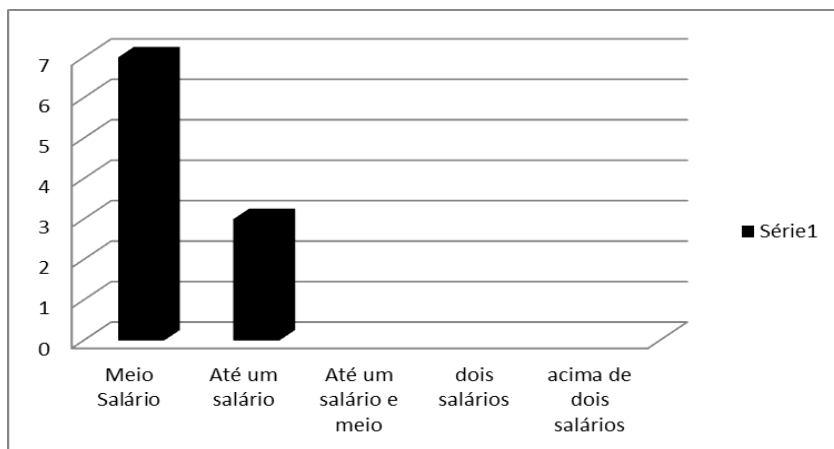


Figura 03 - Média da Renda familiar da comunidade São Felix.

Fonte: Autoras, 2019.

As pessoas da comunidade atuam na sua maioria nas atividades relacionadas às práticas agrícolas. As oportunidades de trabalho na comunidade são bem limitadas, alguns

homens trabalham em fazendas, na capina, ou no plantio. Temos também a produção de eucalipto que emprega alguns homens da comunidade. Já outros optaram por abandonara a vida do campo, e saíram para a capital em busca de melhores oportunidades.

4 | METODOLOGIA E RESULTADOS ENCONTRADOS

Sabemos que a Educação é base de desenvolvimento do ser humano, pretendendo identificar como ocorre a Educação Escolar na Comunidade São Felix na cidade de Cantagalo, no Estado de Minas Gerais, local onde se encontra a Escola Municipal São Felix, que, como já foi relatado, oferece de 1º ano até o 5º ano em regime seriado em salas multisseriadas². Os sujeitos da pesquisa foram os moradores, os estudantes e os professores da referida escola. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: observação dos participantes em sala de aula, no trabalho, na convivência com seu núcleo família e na realização de seus afazeres, aplicação de entrevistas com perguntas semiestruturadas, diário de campo da pesquisadora e registros audiovisuais. Realizamos a coleta de dados de agosto de 2018 até maio de 2019, por meio de observação dos participantes dentro e fora da sala de aula em dias e horários aleatórios, realizamos entrevistas com os membros da comunidade.

Analisamos a condução das turmas multisseriadas por parte de cada professor, com suas respectivas turmas, que por sinal têm um número pequeno de alunos, mas com várias especificidades educacionais. Buscamos ter um olhar atento para a conduta docente ao ministrar as aulas e se posicionarem diante dos encontros na escola, como a dificuldade de aprendizagem de seus educandos.

No ano de 2018 e 2019, a Escola Municipal São Felix, recebia média de 16 alunos, distribuídos em duas turmas, com um docente lecionando para cada turma. Em diálogo com os docentes sobre o rendimento escolar, se comparando com a proposta do currículo, professora Y e professora W, relatou que os estudantes estão saindo da escola com mais qualificação, se comparando com anos anteriores, mas que ainda possuem grande defasagem na aprendizagem. Devido à dificuldade de absorção que muitos apresentam os docentes priorizam as disciplinas de Português e Matemática.

Realizamos algumas visitas na comunidade, buscando investigar os costumes, rotina de trabalho, comportamento do estudante junto com seu núcleo familiar, entre outros que descobrimos ao longo da pesquisa. Já em sala de aula, observamos a postura, a conduta dos professores Y, Z, W. Os conteúdos mais trabalhados em sala são de português, percebemos diversas dificuldades enfrentadas ao se ensinar nessa escola. Paralelamente, procuramos observar o nível de compreensão dos estudantes diante de cada proposta apresentada pelo educador.

² As salas multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

Desenvolver a educação em comunidades quilombolas, não é tarefa fácil, esta pesquisa nos revelou várias dificuldades que docentes e discentes têm enfrentado sendo, que muitas delas se assemelham com as de muitas escolas públicas. Citamos como exemplo: infraestrutura física precária (salas de aula, que precisam de reforma, ampliação), ausência da família na vida escolar, falta de material didático-pedagógico, pouca ou nenhuma atualização do corpo docente voltada à educação quilombola, salários defasados o que induzem o professor a elevar sua carga horária de trabalho, necessitando acumular dois ou três cargos; enfim, são vários pontos negativos, que vão refletir nos processos de ensino e aprendizagem. Melo (2007) e Moura (2011) destacam esta problemática, enfatizando a importância de um espaço físico adequado dentro da própria comunidade, como espaço gerador de aprendizagem.

É compreensível que o processo educacional em uma comunidade seja complexo, o baixo poder aquisitivo pode trazer várias dificuldades. Geralmente, quando a criança é criada em ambiente estável socialmente e financeiramente; a família tem acesso à cultura, a hábitos de leituras, de viagens, e a outros meios de comunicação mais aberto, essa criança tende a ter um olhar mais crítico do mundo, favorecendo no processo educacional. Na maioria das vezes, essa conjuntura, não está acessível a crianças ou adolescentes de origem quilombola; o que provavelmente irá influenciar na sua formação, devido à falta de acesso, a visão negativa e deprimente que já recebe dos seus antecedentes no seu seio familiar, onde o nível de escolaridade dos pais é muito baixo: alguns são analfabetos, analfabetos funcionais ou semianalfabetos, muitos não têm acesso às novas tecnologias, as viagens são poucas ou não existe, enfim são inúmeros os enfretamentos e o distanciamento na sociedade.

O contexto quilombola apresenta muitas especificidades e o docente por ser um mediador de conhecimento, precisa ser capacitado e ter domínio principalmente da legislação que regue o ensino, como é apresentada em Brasil (2012), resolução número 8/ CNE. Acreditamos ainda que os conhecimentos adquiridos pelos professores no processo de formação profissional influenciam fortemente nas representações sobre aquilo que ensinam, permitindo uma visão mais holística e crítica ao administrar um conteúdo. Essas representações se manifestam nas atitudes dos professores em relação às propostas educacionais, impregnando suas práticas e suas interações com os estudantes e outros atores no cenário escolar, aplicando o currículo de forma sistematizada, humanizada apropriando o conteúdo com a realidade do ambiente onde está inserido.

Ao ir a campo e conhecer um pouco do contexto educacional da comunidade, referenciados após várias leituras sobre estudiosos da educação quilombola, e, em conformidade com depoimentos dos professores, confirmamos que o ensino e a aprendizagem poderiam ser mais efetivos se algumas medidas fossem tomadas. Dentre essas medidas apontamos algumas, tais como: acompanhamento pedagógico para os docentes e discentes, aquisição de material didático específico para se trabalhar educação

quilombola, conhecimento da Legislação Educacional para Calhambos, orientação da direção escolar, associado com outras políticas educacionais. Enfim, com esse alicerce, acreditamos que as dificuldades encontradas ao se trabalhar em São Felix, seriam minimizadas.

Na percepção das investigadoras, a Comunidade São Felix que durante muitos anos foi marginalizada e esquecida pela sociedade, nos dias atuais se encontra em progressão no que diz respeito a conhecer e cobrar seus direitos e interesses frente à educação e o desenvolvimento do seu povo. Porém, é um processo lento, não possuem esta cultura de reivindicações, baixa escolaridade da maior parte do povoado, associado com o desinteresse político do município, que se deduz por estar tão ausente da comunidade.

Diante de um contexto tão específico, fica o desafio para os educadores; que é definir qual seria o papel da escola, frente a essa realidade? Como de fato poderíamos trabalhar a educação para que sua efetividade aconteça na prática, como direcionar as práticas de ensino, abordagem dos conteúdos curriculares? Como quebrar os paradigmas que existem na educação? Pensamos que o diálogo, a pesquisa e a discussão sobre o tema podem ser alternativas, Castilho (2008) ressalta a necessidade de pesquisas neste âmbito, a fim de não só enriquecer os conhecimentos da academia, como também colaborar com a luta destas comunidades.

Quanto a resultados desta pesquisa, no que diz respeito à escolaridade 50 % dos pais responderam que são analfabetos, 30 % têm o Ensino Fundamental Incompleto, mas relatam saber escrever somente o nome e fazer contas básicas e 20 % chegaram até o Ensino Fundamental Completo. Esta é uma realidade preocupante não só pela condição dos pais, mas no que se refere às consequências que podem ter nos discentes da escola.

Observamos a convivência dos alunos com seu núcleo familiar, na realização de seus afazeres até mesmo ao realizar o famoso: "Dever de Casa" que os professores passam para eles fazerem em domicílio. Reparamos que a conjuntura dos pais que na sua maioria são analfabetos ou analfabetos funcionais, torna-se um obstáculo, identificamos pouco incentivo no estudo, talvez, por desconhecer o conteúdo e consequentemente a relevância do mesmo.

Segundo Vygotsky(1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um "espaço dinâmico" entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

O que nos faz pensar que se a educação for bem desenvolvida mesmo no regime

multisseriado, pode sim trazer resultados positivos, desde que despenda com ideal da homogeneidade de turma e também com as aulas centradas na exposição do docente que ensina a todos como se ensinasse a um só.

Almejando compreender como estão sendo geridas as práticas em sala de aula, que trabalham a preservação, valorização das expressões culturais da comunidade, questionamos docentes, discentes e familiares, se estas práticas estão sendo realizadas e de que forma. Os professores nos responderam:

Professor Y:

Sim, através de pesquisas e entrevistas com os mais velhos da comunidade, roda de conversa, músicas e danças.

Professor W:

Sim, Através de entrevistas, pesquisas, feitas pelos alunos, músicas e danças folclóricas da comunidade, apresentação cultural fora da escola e na comunidade. (Entrevista concedida às autoras)

Também durante a pesquisa os professores pontuaram que não receberam formação especial para trabalhar em comunidades quilombolas, tão pouco receberam orientações da direção ou coordenação da escola. As ações dos professores de valorização da cultura, portanto são por iniciativa dos mesmos.

Entrevistamos os dezesseis estudantes e destacamos a fala de quatro deles, uma vez que doze não responderam, mesmo após várias explicações. Perguntamos se é comum falarem sobre o que é quilombo e as representações culturais (história antecedentes, costumes da comunidade), citando exemplo:

Aluno A: Sim, principalmente com a professora Cleonice, que ensina a dança para a gente.

Aluno B: Eu não sei o que é quilombo.

Aluno C: Gosto de conversar com minha avó sobre período escravo, era muito legal ser escravo.

Aluno D: A casa grande tem uma mulher que morreu presa e chora toda noite. (Entrevista concedida às autoras)

Cada uma das falas segue numa direção. Um deles falou das atividades de dança que uma das professoras realiza. Quanto à resposta de um deles sobre não saber o que é quilombo, bem como os que não se pronunciaram levam-nos a concluir que esta discussão não é comum na escola e tão pouco na comunidade. Preocupa-nos, principalmente quando olhamos para a resposta do aluno C. O fato dele dizer que “era muito legal ser escravo”, nos dá a ideia que eles falam pouco sobre a história da comunidade. A Casa Grande que o aluno D se refere é a construção remanescente da sede da Fazenda São Felix, conhecida por alguns como: Fazenda Casa Grande onde atualmente é a Comunidade Quilombola São Felix. Segundo a lenda, a “mulher que chora” teria sido uma escrava da fazenda.

Perguntamos a professores, alunos e líder da comunidade, sobre o conhecimento e

registro da história a comunidade, obtivemos as seguintes respostas:

Professores: meus alunos conhecem a história dos antecedentes, porque eu conto e peço a eles para conversarem com os mais velhos, mas não existe registro da memória, da tradição.

Alunos: eu já ouvi contar algumas histórias, mas não sei ao certo, sei que não tem registro.

Líder da Comunidade: Até no momento não tem nada documentado, mas que a CEDEFES, fez este levantamento e irá publicar estes dados ainda este ano.

Secretária de Cultura: Não tem nenhum registro, mas que às vezes publicam alguns eventos da Fundação João Pinheiro.

Cedefes: Tem um breve resumo histórico das comunidades a ser publicado, mas até Agosto de 2019 ainda não foi disponibilizado para acesso público.

Os entrevistados falam de algum registro, mas como respondeu o entrevistado da CEDEFES, há sim algum registro, mas muito reduzido e que até o fim desta pesquisa ainda não havia sido publicado. Muito há que ser feito ainda.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a importância de se trabalhar o ensino e as competências, considerando o processo de ensino, pautado, nos valores culturais, históricos, sociais, habituais e econômicos de acordo com o perfil da comunidade, buscando sempre manter um diálogo com a família, direção e gestão do município, visando quebrar os paradigmas e desenvolver um processo educacional, pautado no respeito, na integração, inclusão, concretizando novas propostas de conhecimento. Para isso é necessário que a equipe receba capacitação, material didático, orientação pedagógica e psicológica e outros recursos que se fazem necessários para melhorar o rendimento escolar desses discentes.

A pesquisa também revelou que a educação escolar dos pais é muito baixa, cerca de cinquenta por cento deles se diz não alfabetizado. São dados muito fortes. Entendemos que o nível de escolaridade dos membros da família influencia diretamente na educação dos filhos na escola. Fica muito mais difícil que esses pais possam ajudar seus filhos e até mesmo com o incentivo que precisam para a valorização da educação.

De acordo com a Brasil (2012), Resolução Nº 8, a Educação Básica nas escolas quilombola tem a incumbência de ser alicerçada na memória coletiva, em marcos civilizatórios, das práticas culturais de trabalho, festejo, e no dia a dia, considerando as tradições dos elementos que constitui a cultura da comunidade. Constatamos que os docentes em poucos momentos de sua prática, tentam remeter essa memória, com muita restrição, por não terem em mãos acervo específico, orientação e supervisão pedagógica que de suporte e norteia seu exercício pedagógico.

O objetivo de se investigar sobre as práticas desenvolvidas na escola do quilombo e

as suas contribuições na manutenção das expressões culturais da comunidade São Félix, foi alcançado. Percebemos que alguns docentes que atuaram na escola, durante a pesquisa, avistaram um olhar para a necessidade de se incorporar a cultura no ensino, destacamos em especial o trabalho realizado pela docente W, que trabalhou de 2011 até final do ano letivo de 2018. Mesmo ela tendo acolhido a comunidade, buscando trazer um novo olhar de valorização e autoestima do povo, discutindo em sala de aula os valores, costumes e a importância do quilombo, como relatado por lideranças na comunidade, reconhecemos que ainda é muito pouco e tende a piorar ainda mais porque por enfrentar muitos obstáculos em lecionar na referida escola, a professora W optou por pedir transferência para outra escola do município.

As expressões culturais dos estudantes matriculados são expressivas, observamos que muitos dos valores estão se perdendo, provavelmente devido à chegada de novas tecnologias, acesso a internet e redes sociais, mudança no perfil dos jovens e também por existir poucos trabalhos que propiciam o progresso dos mesmos no sentido de valorização cultural, além da escassez de registro da memória, da tradição, dos mais velhos pelos mais novos.

É necessário estabelecer um diálogo constante com a comunidade, visando trazer a inserção da escola na comunidade, criando vínculo, parcerias, integração e conseqüentemente rompimento de barreira, buscando sempre identificar e valorizar a identidade quilombola, permitindo o sentimento de pertencimento territorial e cultural.

Em linhas gerais, os resultados apontam, que ainda falta muito para que ocorra de fato uma inclusão efetiva, destaco em especial a inclusão do negro, do quilombo, do afrobrasileiro, na sociedade branca, conforme vem sendo estudando e discutido na sociedade. Ainda existe um distanciamento entre os direitos igualitários, na ocupação dos cargos, na educação, na saúde, na política, quando me refiro ao negro, estou usando a mesma menção para o quilombo, porque ambos se assemelham, não só no racismo, na cor, mas na promoção do seu grupo étnico.

Em suma, podemos concluir que a Educação Escolar na Comunidade Quilombola se for bem empenhada, promove o desenvolvimento do seu povoado. Faz necessário que as pesquisas, as discursões e os debates sobre Educação Quilombola, seja cada vez mais debatido desde o senado até a sala de aula, para que te fato a tão sonhada e deseja igualdade seja efetivada, carecemos de uma grande mobilização social, envolvendo todas as instâncias de forma a abolir ou pelo menos diminuir essa invisibilidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a DEUS, aos professores, alunos e pais da escola da Comunidade São Felix bem como aos moradores da mesma pelo carinho que nos receberam durante o tempo que lá estivemos pesquisando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2009.

BRASIL, **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**: Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Atos decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º Promulgada em 5 de outubro de 1988, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. acesso em: 13 de março de 2020.

BRASIL, **Portaria n.º 98 da Fundação Cultural Palmares**: Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares e o regulamenta. Disponível em: <https://quilombos.files.wordpress.com/2007/12/portaria_98_fcp.pdf>. acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 De Novembro de 2012** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>. acesso em: de fevereiro de 2019.

BRASIL, **Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Parecer nº CNE/CP 00 Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Edição Federal. Brasília,

CASTILHO, S. D. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

GIMENO SACRISTÁN J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Carlos Eduardo carvalho. **Processos Educativos na Formação da Identidade em Comunidades Remanescentes de Quilombo**: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras. UNEB, 2005.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Daniel Neves. **Escravidão no Brasil**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidaao-no-brasil.htm>. Acesso em 13 de março de 2020

SCHWARTZ, Stuart B. Escravidão indígena e o início da escravidão africana. In.: SCHWARCZ, Lília Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 216.

YVGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 135 páginas. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Data de aceite: 27/07/2021

Lucas Silva Pires

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém, Pará, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/8565695228327213>

Marc Santos Peyrerol

Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém, Pará, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7270193741342693>

RESUMO: Objetivamos investigar narrativas como estratégia didática capaz de fomentar problematizações para o ensino de matemática. Para o escopo do estudo, as narrativas foram constituídas a partir de entrevistas audiogravadas, posteriormente transcritas e devidamente analisadas através do método de análise do discurso. Compreendendo a narrativa como um discurso, e, este, por sua vez, como —instrumento (ferramenta) de comunicação - baseados na concepção de Kock (1997) - identificamos indícios matemáticos que geraram situações problemas pautadas no objeto de saber a ser ensinado. Nossos resultados indicam as narrativas como estratégia didática capaz de potencializar o ensino de matemática ao serem implementadas em sala de aula como recurso didático ao serem utilizadas pelos professores que ensinam Matemática em escolas do campo, bem como balizar interpretações históricas, gerar motivação cognitiva, autonomia durante o desenvolvimento da própria aprendizagem, espírito crítico e contribuir para interações

dialógicas com os saberes de determinada comunidade social/escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Socioculturais. Narrativas. Problematização. Ensino de Matemática.

NARRATIVES AS A TEACHING STRATEGY FOR TEACHING MATHEMATICS

ABSTRACT: We aim to investigate narratives as a didactic strategy capable of promoting problems for the teaching of mathematics. For the scope of the study, the narratives were constituted from audio-recorded interviews, later transcribed and duly analyzed using the discourse analysis method. Understanding the narrative as a discourse, and this, in turn, as a “communication instrument (tool) - based on the concept of Kock (1997) - we identified mathematical evidence that generated problem situations based on the object of knowledge to be taught. Our results indicate narratives as a didactic strategy capable of enhancing the teaching of mathematics when implemented in the classroom as a didactic resource when used by teachers who teach mathematics in rural schools, as well as guiding historical interpretations, generating cognitive motivation, autonomy during the development of one’s own learning, critical spirit and contributing to dialogical interactions with the knowledge of a specific social / school community.

KEYWORDS: Sociocultural practices. Narratives. Problematization. Mathematics teaching.

INTRODUÇÃO

O campo é um território rico em casos, narrativas pessoais e coletivas, histórias de vida, etnobiografias, e por assim ser, podem ser instituídas como possibilidade pedagógica e didática, que, por meio de ações problematizadoras, poderão potencializar o ensino de matemática. As narrativas, objeto desse estudo, são entendidas como um discurso e este por sua vez como —instrumento (ferramenta) de comunicação, baseados na concepção de Kock (1997).

Como elemento vivo, podem dar sentido ao conhecimento escolar e gerar processos de ensino-aprendizagem. Isto é, dada uma narrativa sobre uma atividade realizada por um determinado sujeito do campo e sua articulação com objeto de saberes escolares, é possível extrair atividades para o uso didático. Para além disso, é possível, ainda, materializar situações didático-pedagógicas que, uma vez organizado e planejado para o ensino escolar, pode se tornar um artifício capaz de contribuir com o processo inovador e criativo durante a aprendizagem por parte dos discentes. Dessa maneira, o nosso objetivo foi investigar narrativas como estratégia didática capaz de fomentar problematizações para o ensino de matemática.

Baseado nessas considerações preliminares e frente aos desafios do modelo de ensino vigente. Que tem demonstrado a necessidade de colocarmos em prática metodologias de ensino que possibilite aos discentes desempenhar para si, habilidades por meio das quais emergirá a motivação, criatividade e interação dialógica e pensamento crítico a tomada de decisões objetivamos investigar as narrativas como estratégia didática para ensinar matemática. Nesse sentido, buscamos entender de que modo as narrativas poderão ser caracterizadas como ferramenta didático-pedagógica para o ensino de matemática em escolas do campo?

DESENVOLVIMENTO

Estudo tem apontado que o ensino de Matemática, por meio da utilização de narrativas vêm sendo ancorado nas agendas das escolas por se caracterizar como uma das possibilidades de ser uma —ferramenta, segundo a qual o saber é conduzido entre aquilo que se faz e aquilo que se pensa. O movimento vem sendo conduzido, por meio de pesquisas em que, nesse processo, tem sido caracterizada como ferramenta didático-pedagógica indispensável para o enriquecimento da aprendizagem dos discentes, pois, por intermédio de narrativas no desenvolvimento da prática do docente, é possível ocorrer problematizações para a mobilização de objetos do saber matemático. O exercício da problematização com narrativas, instiga aos alunos no desenvolvimento de capacidades, como interpretação de problemas matemáticos e autonomia no desenvolvimento do próprio saber.

Destacamos, entretanto, que, não temos a intenção de indicar as narrativas

como elemento a substituir a organização dos livros didáticos, mas gerar um processo de complementaridade dos conteúdos estabelecidos nesses livros, pois, conforme afirma Cruz (2018), ao adotar narrativas para ensinar Matemática, pode ajudar nossos discentes a superar um sentimento que, independentemente da nossa vontade, instala-se tacitamente e de modo quase definitivo em muitos deles: a aversão à disciplina. O uso da narrativa no ensino de matemática pode permitir e despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para a formulação e resolução de problemas matemáticos.

Conforme salienta Cruz (2018), a ação de narrar pode ser caracterizada como uma ação de levar o conhecimento. Não é um conhecimento pronto, é um conhecimento proveniente da descoberta de algo por parte do leitor (ou do ouvinte), no momento em que seu mundo entra em contato com o mundo da história.

Ao professor empreender narrativas para ensinar matemática poderá dar um — passo adiantell no ensino dessa disciplina, porque a problematização se fará presente na articulação ao contexto da realidade dos discentes, de modo que o ensino de matemática poderá apresentar contribuições a esses sujeitos à medida que forem exploradas práticas que priorizem a criação de —estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, bem como a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar seus desafiosll (BRASIL, 1997, p. 26).

Megid e Fiorentini (2011), concebem a narrativa, primeiro, como uma possibilidade de refletir, relatar e representar a experiência, a partir do ser humano em sua essência; segundo, como uma maneira de estudar e investigar a experiência; podendo ser realizada interpretações na compreensão da experiência humana, sem descartar a perspectiva e interpretação de seus participantes.

Freitas e Fiorentini (2007, p. 66) argumentam que as *análises narrativas* — coletam descrições de eventos e de outros acontecimentos e geram uma narrativa como produto da pesquisa, neste sentido a narrativa permite ao pesquisador uma compreensão das práticas do processo do vir a ser e do jeito de fazer dos sujeitos.

Enfatizamos que esse estudo não se trata de uma pesquisa narrativa, ou seja, a narrativa não é utilizada como um método científico, mais especificamente, como uma metodologia didática. A narrativa é considerada como um elemento das representações das práticas socioculturais dos sujeitos do campo e suas potencialidades de expressões sociais significativas, que representam as vivências, as práticas desenvolvidas cotidianamente por eles e as relações de produções e de vivência de valores, mediante os quais se produzem sentidos e interpretações daquilo que dá razão à nossa existência.

Portanto, concebemos narrativa neste trabalho como uma noção mais alargada em relação a concepção de Fiorentini (2011). Como uma experiência reveladora do jeito de fazer e pensar das atividades humanas, em que, nesse movimento, poderá emergir possibilidade de investigar, estudar e refletir sobre a latência de objetos de conhecimento escolares e

não escolares em comunidades onde essas narrativas são extraídas. Ao ter contato com as narrativas, relacionadas às práticas socioculturais dos sujeitos, entramos na seara das vivências, da representação política e social de suas demandas por sobrevivência para sua subsistência nas comunidades, onde esses sujeitos estão inseridos.

As demandas dos sujeitos por sobrevivência para subsistir nas comunidades, revelam que existe uma relação indissociável com o fazer e o saber fazer expressado por intermédio das práticas socioculturais, visto que todos os grupos humanos são produtores de cultura e, são essas produções do humano que o caracteriza como sujeito que possuem valores, costumes e identidade cultural, os quais são determinantes para o ensino de Matemática, pois a Matemática é expressada fortemente nas práticas socioculturais dos sujeitos.

A esse ponto de reflexão, Farias & Mendes (2014) estabelece argumentos por meio dos quais são demonstrados a importância das práticas socioculturais para dar compreensão e explicação de mundo e sentido aos caminhos das construções matemáticas em contextos socioculturais diversos, por meio de um processo de aprendizagem pela cultura, pois todas as sociedades, rurais ou urbanas, simples ou complexas, têm cultura e que não existe ser humano sem cultura.

Por isso, afirmamos que nossos saberes e fazeres são marcados por uma cultura que herdamos de nossos ancestrais. Em outras palavras, somos produtores de cultura e, ao mesmo tempo, produzidos de culturas, pois a singularidade e particularidade de cada indivíduo, mesmo que cada um de nós esteja inserido no interior de um contexto cultural diverso, diferimos dos demais indivíduos porque temos uma história individual que nos é peculiar (FARIAS & MENDES, 2014, p. 16).

Por isso, destacamos a importância de que as realidades das práticas socioculturais de vários povos que se inventam e se reinventam estão associadas as suas necessidades cotidianas estabelecidas em seus modos de ser culturalmente. E são dessas necessidades que são gerados conhecimentos indispensáveis. Por esse ponto de reflexão é que adotamos narrativa como uma metodologia didática para potencializar os conhecimentos dos discentes, (PIRES, 2020, p. 29).

Práticas socioculturais com matemática, com base em Gaia e Guerra (2014), estão relacionadas às atividades humanas que se realizam nos contextos das Etnocomunidades. Aproveitada pela técnica com objetos matemáticos, são usadas na resolução de tarefas/situações problemas das práticas humanas. Suas manifestações, das quais, podem ser evidenciadas nos discursos orais, escritos e ou gestuais, isto é, com alguma característica sociocomunicativa; uma oportunidade de elaborar compreensões dos processos e técnicas utilizadas.

Essa mobilização de objetos é considerada por Miguel e Mendes (2010), ao se referirem às práticas socioculturais, entendidas como um grupo de ações intencionais e coordenadas, que simultaneamente mobilizam objetos culturais, memória, afetos, valores

e poderes, gerando na pessoa que realiza tais ações o sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade; sempre está ligada às atividades humanas desenvolvidas previamente por comunidades socialmente organizadas (Miguel & Mendes, 2010. p.12).

Nesse sentido, a escola é uma instituição que deveria produzir e fortalecer essas correlações entre as práticas socioculturais e o sentimento de pertencimento, de afeto, e de valores da memória da comunidade onde as representações das práticas socioculturais dos sujeitos do campo. Assim sendo, suas potencialidades de expressões sociais significativas, seriam elementos curriculares fundamentais para revitalizar essas correlações.

O estudo foi realizado em determinada escola rural no estado do Pará/Brasil dividido em dois momentos: o primeiro, de constituição das narrativas junto aos moradores da comunidade rural e o segundo momento junto com alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental pertencentes a escola rural. Destacamos, entretanto, que não é objeto deste trabalho a descrição ou caracterização do processo de intervenção pedagógica na turma do 6º e 7º anos, mas o de analisar como as narrativas coletadas podem ser transpostas em estratégias didáticas.

As narrativas foram instituídas a partir de entrevistas semi-estruturadas com moradores que tinham alguma prática sociocultural na comunidade, isso porque precisávamos de uma atividade cotidiana real observada pelos alunos que poderiam gerar problematizações a posteriori. As entrevistas foram conduzidas com dois produtores de leite bovino, sendo audiogravadas e posteriormente transcritas em sua íntegra. As questões apontavam para sabermos como eram desenvolvidas as atividades de produção de leite, custo e lucro dos produtores. Após as transcrições, filtrou-se trechos específicos para gerar problematizações matemáticas. Para efeito didático, elaboramos um modelo sistêmico do estudo, para mostrar como a estratégia metodológica por narrativas aqui defendida pode ser mobilizada em sala de aula e/ou fora dela (Figura 1).

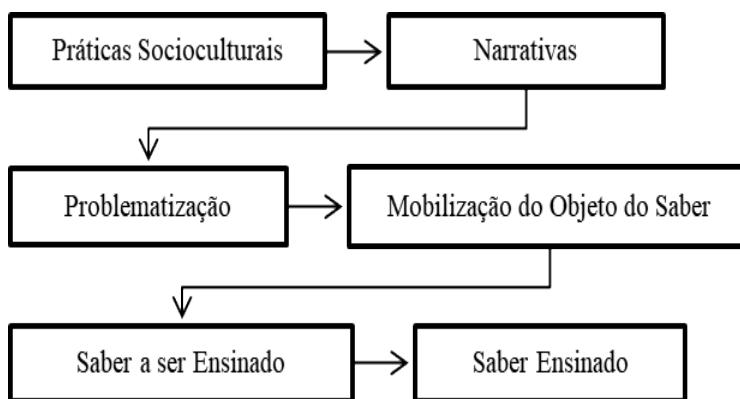


Figura 1: Modelo sistêmico do estudo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Utilizamos sequências de tarefas durante o fluxo do estudo, onde maximizamos o espaço horizontal e vertical para a materialização do estudo. Na tarefa *Práticas Socioculturais*, incumbimo-nos a adesão de práticas socioculturais que, por sua vez, são praticadas cotidianamente pelos sujeitos da comunidade investigada. Considerando que somos marcados por uma cultura que nos é peculiar, que nos determina como sujeito que possuem identidade cultural, valores, costumes, hábitos, entre outros, contemplamos a prática da produção de leite bovino, por ser uma das atividades eminente na vila, seja porque todos desenvolvem essa prática, seja porque foram herdadas pelos pares que os antecederam.

Nesse sentido, ao contemplarmos a prática da produção de leite bovino, partimos para a segunda tarefa, *Narrativas*. Para a obtenção de narrativas sobre a produção de leite bovino, destinamo-nos ao desenvolvimento de uma pesquisa de campo. Fomos ao encontro dos produtores de leite, onde realizamos as entrevistas. A pesquisa de campo foi realizada com dois produtores de leite da comunidade. Nesse movimento, planejamos e organizamos, juntamente com os estudantes, questões abertas para entrevistarmos os produtores de leite. As questões apontavam para sabermos como eram desenvolvidas as atividades de produção de leite, custo e lucro dos produtores. Para a coleta de dados, a turma foi dividida em dois grupos com blocos de perguntas diferentes para anotações, dando prosseguimento as arguições e transcrições das narrativas. Realizamos a transcrição das narrativas, filtrando trechos para gerar problematizações para o ensino de matemática.

Após coleta das narrativas, instituímos as *Problematização* das narrativas, na busca por indícios matemáticos. Passamos a escrita das narrativas seguida de reflexões sobre como poderíamos realizar as problematizações com alguns conteúdos de matemática, tomando como base nas narrativas dos produtores. Era feita a leitura dos textos narrativos e em seguida a problematização. Na formulação de problemas, os discentes empenharam, tanto na elaboração das questões, como nas resoluções dos problemas. Não focaram apenas em números, ou na própria pergunta, como geralmente ocorre — quando o professor trabalha com problemas fechados ou rotineiros nas aulas de matemática (MEDEIROS; SANTOS, 2007, p. 91).

Após a problematização, a ação centrou na busca pela *Mobilização do Objeto do Saber*, o qual é entendido, portanto, como sendo a identificação dos conteúdos matemáticos nas narrativas. Para isso, foi necessário, o docente, bem como os discentes incorporar a problematização, em que interpretava as narrativas de maneira incisiva para descortinar conteúdos matemáticos. Esse momento foi extremamente eficaz, pois na medida em que o docente auxiliava, os discentes incorporaram a ideia, pois eram mobilizados pela busca incessante dos conteúdos matemáticos que estavam entrelaçados as narrativas. Esse movimento possibilitou, entre outros aspectos, a identificação de conteúdos envolvendo números e operações e, grandeza e medidas. Em seguida, ainda com auxílio do docente, foram elaboradas questões envolvendo os referidos conteúdos matemáticos.

Nesse sentido, para a imersão nas ações de materialização do estudo, o docente, de maneira didática-pedagógica e munido dos conhecimentos agregados da universidade, explicou todos os conteúdos que foram identificados, de modo que os discentes incorporaram o *Saber a ser Ensinado*, cujos foram aqueles apresentados com rigor as formalizações matemáticas.

Sobre o saber a ser ensinado, Bertini, Moraes e Valente (2017) advogam que, são aqueles que se referem aos saberes produzidos pelas disciplinas universitárias, pelos diferentes campos científicos considerados importantes para a formação dos professores. Tendo em vista o professor apresentando esses saberes do contexto escolar, os alunos se apropriarão de conceitos matemáticos que contribuirá para a problematização dessas práticas socioculturais, conforme já argumentamos favoravelmente sobre isso e, integrando ambos os saberes, suas aprendizagens serão potencializadas, por meio de aspectos sobre os quais despertará habilidades que estiverem subjacentes, implícitas.

Para isso, será possível, por meio do *Saber Ensinado* pelo docente, torna-se um fator determinante para os discentes, pois serão capazes de despertarem habilidades a tomadas de decisão, ao pensamento crítico, entre outros aspectos essenciais para suas aprendizagens. O saber ensinado estabelece um processo de aquisição de narrativas para ensinar Matemática.

É importante ressaltarmos que, quando o saber a ser ensinado foi sendo ensinado foram surgindo inquietações de como elaborar questões e respondê-las com base nas narrativas. As questões foram elaboradas pelo docente e pelos discentes. Em seguida, respondidas pelos discentes. Entre as questões produzidas em sala de aula, foi feito exercício com questões que enfatizaram a importância de o produtor compreender o processo comercial da sua atividade, do qual exigiu dos alunos o aprofundamento de entender o funcionamento dessa produção, fazendo com que os buscassem objetos matemáticos para compreender essa relação e ampliar seu conhecimento matemático.

RESULTADO

Entrevistadores: Conte-nos sobre sua prática com a produção de leite envolvendo gasto e lucro. Entrevistado: Sou Ariclenes e trabalho desde os dez anos de idade com a produção de leite. Esse fato justifica-se em um dos motivos que encontrei para satisfazer minhas necessidades de vida. Essa atividade do leite gera lucro; mas, obtenho pouca rentabilidade mensal, isso se dá justamente pelo fato de ainda produzir pouco. Outro fato é que na Vila a venda do litro do leite é muito barato. O meu motivo maior de exercer essa produção é porque necessito do leite para sanar a maioria das minhas despesas e também para comprar medicamentos para o rebanho. Tiro diariamente 65 litros. Não dá para muita coisa, mas tem que se contentar com o que tem. O valor do litro do leite é de 0,50 centavos, é muito barato, pois o leite deveria aumentar; pois, se deve levar em conta que o produtor

gasta muito com o gado e com o sítio, principalmente nos medicamentos que são muito caros. Tem o sal custa que R\$ 10,00, o mineral R\$ 103,00, dectomac R\$ 20,00, vitamina R\$ 100,00, purom R\$ 11,00, tigvom R\$ 108,00 e saca de milho por R\$ 45,00. O dinheiro que recebo das mãos do comprador Edmar Paulo é aplicado em açougues, lojas e gasolina; tenho um gasto da loja R\$ 110 00, em açougue R\$ 170 00, em gasolina 15 litros mensais sendo que o litro é de R\$ R\$ 3,71. Ainda tem as condições do curral que quando chega o inverno fica muito ruim para mexer com o gado, porque enche de lama, às vezes ficam vacas sem que eu tire o leite pelo fato de ter muita lama e terminar muito tarde a minha produção.

(Diálogo entre entrevistadores e entrevistado, 2020).

A narrativa destaca a produção de leite, criação e comércio de animais (gado e suíno), onde é perceptível a presença de conteúdos sobre resolução de problemas matemáticos que podem ser explorados em sala de aula. Propusemos uma lista de situações envolvendo objeto de saber matemático, percebidos a partir das narrativas de Sr. Ariclens. Certamente pode haver objetos e saberes matemáticos nas narrativas que podem ser problematizados para a elaboração problemas matemáticos envolvendo as operações matemáticas. Do diálogo com senhor Ariclens, percebemos a necessidade em propor a formulação de situações com soluções possíveis de contribuir na geração de lucro na sua produção, um exemplo é a situação 1 e 2, a seguir problematizada e formulada pelos discentes:

1) O Sr. Ariclens vende a massa, e dela é retirado o soro. No entanto, é sabido que em 65 litros de leite, depois da massa pronta, é possível retirar 60 litros de soro. Com 60 litros de soro e com a compra de 7 sacas de cuim, pode-se criar 8 suínos, repetindo esse processo durante 7 meses. Em sete meses, os suínos pesarão em média 40 kg cada. Sabendo que o preço de um quilograma de suíno é R\$ 4,30; caberia indagar, qual valor dessa produção em 7 meses? A mobilização do objeto do saber foi sendo estabelecida, a partir do momento em que os discentes iniciaram respondendo à questão que foi problematizada com base nos dados da narrativa, conforme já mencionada anteriormente.

Se com 60,00 litros de soro e 7 sacas de cuim, em 7 meses o produtor consegue engordar 8 suínos em uma média de 40 kg cada, logo, $40 \times 8 = 320,00$ kg. Como o preço do suíno é de R\$ 4,30. Então, $320 \times 4,30 = 1376,00$; como o valor das sacas de cuim foi de R\$ 189,00. Então, $R\$ 1376,00 - 189,00$ das sacas de cuim = $1187,00$.

A problematização, a seguir, decorreu em razão dos discentes perceberem que a atividade do senhor Ariclens gerava uma espécie de saldo ao final do ciclo de sua atividade, diante disso, com auxílio do professor, os discentes elaboraram a seguinte situação:

2) Considerando que o dinheiro arrecadado na venda dos suínos, ao ser investido em algo que possa gerar mais lucro ao produtor e, considerando, ainda, que, o preço do boi está mais em conta na região da vila Flor do Ipê, percebe-se que uma opção é investir o dinheiro em bezerras, a outra seria investir na poupança bancária, opção em que descarta.

Porém, tendo em vista que o preço do bezerro por kg é de R\$ 4,30; com o dinheiro da venda dos suínos é possível comprar quantos bezerros? E de quantos kg cada? Uma possível resposta para a questão foi: $1187,00 / 4,30 = 276,00$ kg de bezerro logo, $276,00 / 2 = 138$ kg. Então, com o dinheiro de 8 suínos, dá para comprar 2 bezerros de 138 kg cada. A questão 3, 4 e 5, a seguir, decorrem da problematização do tema da narrativa anterior de seu Ariclenes:

3) Depois da compra dos bezerros é preciso deixá-los dois anos no pasto até atingir uma certa quantidade de kg. Suponha que ao completar 2 anos um está pesando 500 kg e o outro 505 kg, ou seja, estão no ponto a serem comercializados. Sabendo que o kg do boi é de R\$ 4,40, quanto renderá de lucro para o produtor depois da venda de ambos?

$500 + 505 = 1005,00$ $1005 / 4,40 = 4422,00$; logo, seu lucro será de R\$ 4422,00.

4) Suponha que durante os dois anos ele gasta R\$ 782, 00 com sal, mineral e vacina. Qual será seu valor líquido ao descontar a despesa? $R\$ 4422 - R\$ 782 = R\$ 3640,00$; logo, o valor líquido será igual a R\$ 3640,00.

5) Com o dinheiro dos bois, é possível comprar quantos bezerros de 138 kg? Se um bezerro de 138 kg é vendido por R\$ 4,30 cada kg, o valor do bezerro, em reais é igual a R\$ 593,40. Logo, $R\$ 593,40 * 6 = R\$ 3560,40$. Então, com R\$ 3640,00 da venda dos dois bois, é possível comprar 6 bezerros de 138kg; e sobra R\$ 79,40. Esse lucro é obtido durante os dois anos e sete meses de produção de soro.

Entrevistadores: Conte-nos sobre sua prática com a produção de leite envolvendo gasto e lucro. Entrevistado: Eu me chamo Valdemir, desde que me entendo por gente moro no campo e realizei a prática com o leite desde quando morava com meu pai. Exerço essa profissão desde meus 15 anos de idade. Passados alguns anos, me casei e conseguir um sítio por meio de luta dos Movimentos Sociais dos Trabalhadores Sem Terra-MST. Através da conquista da terra, trabalhei acirradamente no intuito de transformar parte do sítio em pasto para a criação de bovinos. Isso se justificou porque é a prática que exercitei e aprendi. Tive êxito durante esse tempo todo, porque, embora a atividade não este gerando muito lucro, foi sempre o que sonhei realizar. Atualmente produzo em média 90, 00 litros de leite que gera em torno de R\$ 45,00 por dia. Após completar um mês vendendo o leite, ao final do mês é uma boa grana e dar para pagar os R\$ 300,00 de compras que faço todo mês no mercado, os R\$ 40,00 de sacas de sal, os R\$103,00 de mineral e R\$ 150,00 ao açougueiro. Ao pagar as dívidas sobra dinheiro para comprar outras coisas que eventualmente vão surgindo, tanto para pagar algumas despesas extra de minha família como para pagar alguns medicamentos como, fortificante e vitamina para os meus bovinos.

(Diálogo entre entrevistadores e entrevistado, 2020).

Com base na narrativa do Sr. Valdemir, é possível perceber objetos matemáticos sobre resolução de problemas envolvendo as quatro operações. Ao termos acesso ao depoimento do referido produtor contextualizamos, problematizamos o texto narrado e transformamos em situações problemas matemáticos sobre as quatro operações. A

narrativa do Sr. Valdemir possibilitou a elaboração de problemas matemáticos, conforme apresentados, a seguir.

1) Leia o texto com atenção.

[...] é a produção de leite que dar subsistência para minha família. Atualmente produzo em média 90, 00 litros de leite que gera em torno de R\$ 45,00 por dia. O dinheiro é repassado após completar um mês vendendo o leite, ao final do mês é uma boa grana [...]

a. Considerando a média de litros de leite e o valor diário dessa produção. Quanto custa 1 litro de leite? Para saber o resultado, dividimos o valor diário (R\$ 45,00) pelo total de litros de leite (90,00). $45/90=0,50$. Logo o valor de cada litro de leite custa 50 centavos.

b. Quanto o Sr. Valdemir receberá ao final do mês? Considerando R\$ 45,00 o valor diário dessa produção, multiplicamos por 30 dias. $45*30= 1350,00$ reais é o valor mensal adquirido pelo Sr. Valdemir.

CONCLUSÃO

O estudo que foi realizado representa um ganho para o desenvolvimento de estudos, tendo como princípio basilar os elementos que foram surgindo no decorrer do estudo, os quais podem ser incorporados sentimentos de pertencimento dos sujeitos, valores das práticas socioculturais, configurando-se ressignificações de seus modos de vida, capaz de fazer e pensar as suas atividades cotidianas dando visibilidade a esses importantes saberes, bem como o aparecimento de saberes matemáticos que estiveram vivos nas narrativas, se mostrando como elemento determinante para potencializar o ensino de Matemática.

Outro elemento que observamos incorporado às narrativas, estão as comunicações orais dos sujeitos, que aproximaram as práticas pedagógicas escolares das práticas sociais do campo. Para além do significado de suas existências nas correlações entre instituições escolares e a sua comunidade onde vive, podem trazer elementos para conexões que podem ser estabelecidas entre seu ambiente escolar e extraescolar, provindos da interação com a realidade do seu dia-a-dia, com os sujeitos da comunidade, com os valores que tem e com a interação entre ambos, isso transformou a pesquisa em uma dinâmica de permanente interação entre os sujeitos pesquisadores e sujeitos pesquisados.

Esses elementos conduzem provocações no sentido de produzir reflexões sobre a possibilidade de as narrativas serem utilizadas como condutores de conhecimento onde, estes podem passar de um objeto de saber a um objeto de ensino, desde que sofra uma organização didática e ou um planejamento pedagógico.

Nesse sentido, consideramos que o objetivo estabelecido nesse estudo foi cumprido, pois, ficou claro a possibilidade da inserção de narrativas no ensino de Matemática, visto que foram problematizadas, as quais geraram objetos de saberes matemáticos que poderão ser implementados em sala de aula e/ou servir como princípio basilar pelo professor, de

modo a fazer o mesmo movimento durante o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

BERTINI, Luciane de Fatima; MORAIS, Rosilda dos Santos; VALENTE, Wagner Rodrigues.

A Matemática a Ensinar e a Matemática para Ensinar: novos estudos sobre a formação de professores. São Paulo: Editora: Livraria da Física, 2017.

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

CRUZ Márcia de Oliveira. **A narrativa no Ensino de Matemática: a construção da identidade pessoal e do conhecimento.** 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

FARIAS, Carlos Aldemir; MENDES, Iran Abreu. **As culturas são as marcas das sociedades humanas.** In: MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir (Org.) **Práticas Socioculturais e Educação Matemática.** 01. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Itatiba, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.

GAIA, Carlos Aberto. **Práticas com Matemáticas na Educação do Campo: O caso da redução à unidade na Casa Escola da Pesca.** 2014. Belém: Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, 2016.

MEDEIROS, K.; SANTOS, A. Uma experiência didática com a formulação de problemas matemáticos. **Zetetiké**, v. 15, n°.28, p. 87 - 118, 2007.

MEGID, Maria Auxiliadora; FIORENTINI, Dario. As Narrativas e o Processo de Aprendizagem Docente. **Revista Interações**, v. 18, p. 178 -203, 2011.

MIGUEL, Chaquiam; MENDES, Iran Abreu. Mobilizing in mathematics teacher education: memories, social practices, and discursive games. **ZDM Mathematics Education**, v. 42, p. 381-392, 2010.

PIRES, Lucas Silva. **Histórias do Sistema de Numeração Decimal produzidas na Pós-Graduação Brasileira (1990-2018): potencialidades para o ensino de Aritmética nos anos iniciais.** 2020. 152 f. Belém: Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) –Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, 2020.

SILVA, Everaldo; URBANESKI Vilemar. **Sociedade, educação e cultura.**1ª ed. Indaial: Uniasselvi, 2013.

UNIFESSPA. Faculdade de Educação do Campo. **Projeto de Criação do Curso: Licenciatura Plena em Educação do Campo.** – Marabá PCC/FECAMPO, 2009.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: COLABORAÇÃO DE UM CURSO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERCEPÇÃO DOS CURSISTAS

Data de aceite: 27/07/2021

Rayannie Mendes de Oliveira

Mestranda em Educação pela UFMA no programa PPGEED

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Doutora em Educação pela UNESP

RESUMO: Este trabalho objetivou, de maneira geral, compreender a influência da participação em oficinas para o estímulo do ensino-aprendizagem a partir da prática de contação de histórias na educação infantil. Acerca da metodologia utilizada, essa pesquisa é exploratória, descritiva, quali-quantitativa, que contou da utilização de questionário aplicado através do *Google Forms* no ano de 2019. Participaram da pesquisa 24 alunos, sendo que validados e utilizados nesta pesquisa foram 22 questionários. Identificou-se que os pilares principais a serem desenvolvidos durante a formação do contador de histórias são a oportunidade de criação de um momento de prazer, através de recursos simples que são utilizados de forma criativa, prática e lúdica, para que os discentes sejam capazes de estimular o imaginação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Contação de Histórias. Atividades Lúdicas.

STORYTELLING: COLLABORATION OF A LABORATORIES FOR CHILDREN'S EDUCATION IN THE PERCEPTION OF STUDENTS

ABSTRACT: This paper aimed to understand

the influence of participation in laboratories to stimulate teaching-learning from the practice of storytelling in early childhood education. about the methodology used, this research is exploratory, descriptive, qualitative-quantitative, which counted on the use of a questionnaire applied through google forms in 2019. 24 students participated in the research, and 22 questionnaires were validated and used in this research. it was identified that the main pillars to be developed during the formation of the storyteller are the opportunity to create a moment of pleasure, through simple resources that are used in a creative, practical, and playful way, so that students can stimulate the imagination.

KEYWORDS: Child Education. Storytelling. Playful Activities.

INTRODUÇÃO

O ato de contar histórias surgiu há milhares de anos, temos como exemplo as comunidades primitivas, onde os ensinamentos eram repassados por meio das histórias narradas por eles. No decorrer do tempo, esse ato de contar histórias se aperfeiçoou, surgiram vários instrumentos, técnicas e formas de se narrar um conto. Em muitas situações ela é considerada apenas para o lazer e o seu viés educativo muitas vezes é deixado de lado, sendo que narração de uma história pode contribuir e muito para o desenvolvimento de uma criança, pois a mesma irá potencializar a sua imaginação, leitura, escrita, dentre outras

coisas.

Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas no decorrer dos tempos deixaram de ser visto como fantasias, para serem visualizados como portas que se abrem para veridades humanas ocultas. É por meio dessa dessa visão que as histórias infantis vêm sendo redescobertas como fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo. Para esse autor, a partir dos conteúdos dos mitos, e/ou dos contos, os alunos formulam os conceitos de procedências e finalidades do mundo e de seus padrões sociais.

A contação de histórias é um dos caminhos da criança aprender brincando, em um mundo de fantasias, imaginação e sonhos. Além de encantar a criança, as histórias são de extrema relevância para o desenvolvimento processual de aprendizagem de forma integral, colaboram para o desenvolvimento do intelecto, da realidade, do vocabulário e de inúmeras outras competências para a vida da criança.

O ato de contar histórias permite ao aluno “viver profundamente tudo aquilo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Em estudos como o de Machado e Lau Filho (2018) afirma-se que no campo das neurociências as novas experiências e impressões mudam a arquitetura do cérebro estimulando que novos processos de aprendizagem ocorram. Na percepção de Damásio (2004), há uma ligação entre os planos cognitivos e emocionais, que são estimulados constantemente pelas interações propostas pela mediação realizada. Para o autor, as emoções interferem na aprendizagem e são ativadas através de “gatilhos”.

Em pesquisa recente, Souza *et al.*, (2019) corroborou com Damásio (2004), ao passo que apontou a importância da neurociência considerando a interferência das emoções para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, esse processo é influenciado diretamente pela mobilização de recursos cognitivos existentes e algumas delas, podem atrapalhar o ensino-aprendizagem, tais como a raiva, o medo e a ansiedade.

Sendo assim, este trabalho tem o seguinte problema de pesquisa: compreender quais as contribuições do curso de formação de Contação de Histórias para os alunos concluintes da turma 2019.3 disponibilizados presencialmente através da modalidade cursos livres de uma Universidade Privada. Visou-se investigar a compreensão que os cursistas possuem acerca da contribuição das atividades de Contação de Histórias para a Educação Infantil.

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória, descritiva, quali-quantitativa, que através de um *Survey* aplicado através da ferramenta *Google Forms*, composto por 8 (oito) perguntas, 6 (seis) abertas e 2 (três) fechadas visou captar

a compreensão dos alunos de um curso de contação de histórias voltado a Educação Infantil. Foram preenchidos 24 formulários ao final de dois meses de coleta entre outubro e novembro de 2019, mas apenas 22 foram utilizados para análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante a oportunidade de conhecer a percepção dos discentes acerca das contribuições do referido curso para a educação infantil, foram propostas as seguintes questões no *Google Forms*:

- i) O tempo de experiência na área de contação de histórias;
- ii) O tempo de atuação na Educação infantil;
- iii) A formação acadêmica;
- iv) A participação em cursos de contação de histórias;
- v) A opinião do respondente acerca da contribuição da Contação de Histórias para o processo de ensino-aprendizagem;
- vi) A observação quanto à mudança de comportamento e na aprendizagem das crianças através da Contação de Histórias;
- vii) O reconhecimento das possíveis mudanças de comportamento e aprendizagem;
- viii) A motivação para a realização do curso de contação de histórias;

No que se refere à primeira questão, tem-se que: 62% dos respondentes possuem menos de três anos de atuação, enquanto que o período entre três e cinco anos possui 12% e mais de cinco anos de atuação também apresenta 11%. Dos que ainda não atuaram na educação infantil tem-se 10% e apenas 5% possui acima de treze anos de atuação.

Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil mais de 80% dos respondentes atuam na educação infantil. Autores como Da Silva (2014) salientam que na educação infantil contar histórias é um recurso amplamente utilizado, uma vez que colabora para o desenvolvimento da imaginação da criança. Sendo assim, ao cruzarmos os dados da primeira questão com a segunda, tem-se períodos próximos de atuação entre o contar histórias e atuar na educação infantil.

Sobre a formação acadêmica dos cursistas, tem-se 78% de Pedagogos e os outros 22% são de outras formações acadêmicas que não foram expostas, apenas sinalizadas como Ensino Superior Completo.

Quando questionados se os respondentes participaram de algum outro curso na área de contação de histórias 92% afirmaram que sim e os outros 8% sinalizaram que essa foi a primeira participação. Autores como Afonso (2012), Da Silva (2013) e Silva (2017) reforçaram a importância do investimento na formação de mediação da leitura, no fortalecimento dos conhecimentos teóricos e práticos em contação de histórias, o que

demonstra um alinhamento entre prática e teoria vide o número de respondentes com experiências anteriores e os novos cursistas interessados na formação.

Quando questionados acerca da contribuição da contação de histórias como facilitadora para o processo de ensino-aprendizagem, todos os respondentes (100%) sinalizaram positivamente para a assertiva. Tal resultado corrobora com a pesquisa de De Souza e Dalla Bernardino (2011) em que as autoras afirmaram que os contos de fadas permitem a exposição de sentimentos complexos que são mais fáceis de serem entendidos pelas crianças. E uma vez em contato com esses recursos, há o desenvolvimento de habilidades cognitivas que potencializam o ensino e a aprendizagem da criança.

Questionados sobre a observação de mudanças no comportamento e na aprendizagem das crianças a partir da contação de histórias como prática pedagógica, tem-se 80% das respostas sinalizando que sim, que as mudanças foram percebidas. Para os outros 20% dos respondentes há muita dificuldade das crianças em se concentrarem ou as histórias não atenderem aos interesses das crianças, gerando situações de desconforto e declínio da contação.

No que se refere a mudança de comportamento, a maioria das respostas se concentrou em: mudança no desenvolvimento da linguagem oral 35%, na memória 25%, na imaginação 10% e na comunicação 8%. Somadas, essas respostas compreenderam 70% das respostas, portanto, a maioria. Socialização, criatividade e ouvir foram mudanças que apresentaram 30% das respostas, 10% cada uma.

Na pesquisa de Cruz (2016) o autor reforçou acerca da mudança de comportamento percebida pelos professores a partir da articulação entre neurociência e educação. E em virtude dessa assertiva, os respondentes puderam sinalizar se concordavam ou não com a afirmativa, tal que a maioria 92% responderam que sim.

Quando questionados acerca do que os motivaram a realizar o curso de contação de histórias, novamente mais de uma resposta poderia ser sinalizada. Sendo assim, tem-se que 73% das respostas voltada aperfeiçoamento profissional, 17% para novas metodologias e práticas de ensino e 10% sinalizaram como “outras” respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi construído na tentativa de ampliar o conhecimento acerca das discussões acerca da contribuição da contação de histórias para o ensino-aprendizagem na educação infantil. De maneira geral foram investigadas como esse recurso tem sido abordado na literatura, mapeando-se as principais discussões que foram geradas ao longo dos anos.

Através da pesquisa realizada houve uma aproximação e identificação das principais técnicas que são utilizadas no curso, além da compreensão da contribuição do curso para a formação dos profissionais da área de educação e da oportunidade que é gerada para que

o lado criativo de crianças, jovens e adolescentes seja estimulado a partir da participação no curso.

Uma das limitações encontradas durante a elaboração dessa pesquisa se refere a maior parte das produções encontradas estarem restrita às práticas de contação de histórias dentro da escola não se relacionando a um curso de formação em contação como o objeto dessa pesquisa, sendo necessário que pesquisas mais específicas relacionadas a cursos de formação sejam elaboradas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AFONSO, M. A. V. Formação de professor: contação de histórias e mediação de leitura.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CRUZ, L. H. C. Bases Neuroanômicas e neurofisiológicas do processo ensino e aprendizagem. A Neurociência e a Educação: Como nosso cérebro aprende?, p. 5. 2016.

DAMÁSIO, A. R. Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DA SILVA, V. N. A contação de história nos anos iniciais do ensino fundamental na escola e na literatura: aproximações e distanciamentos. Londrina, 2014.

DE SOUSA, L. O.; DALLA BERNARDINO, A. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*, v. 6, n. 12, 2011.

MACHADO, S. H.; LAU FILHO, W. L. A leitura em material impresso e digital: a perspectiva das neurociências e as implicações para a aprendizagem e visão de mundo do sujeito. *Revista Educação e Emancipação*, v. 11, n. 2, p. 60-82, 2018.

SILVA, M. F. da. Contação de histórias: instrumento necessário no estímulo à leitura. 2017.

SOUZA, L. F. Da C. et al. A Neurociências e suas interfaces coma educação: a neurobiologia das emoções e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. *Caderno de Graduação Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS*, v. 5, n. 2, p. 29, 2019.

DÍALOGOS ENTRE PAULO FREIRE E GILBERTO FREYRE: A CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO REGIONAL

Data de aceite: 27/07/2021

Marina Loureiro Medeiros

RESUMO: O presente trabalho objetivou tratar das metodologias regionais, *Field-Works* e *Método Paulo Freire de Alfabetização*, utilizadas pelos intelectuais pernambucanos, Paulo Freire e Gilberto Freyre, com intuito de entender a origem desses métodos, e como suas congruências e distinções se somam em contribuições para formação de uma educação contemporânea, essencialmente multidisciplinar e contemporânea. Para isso, foi utilizado o método de análise espaço-temporal, um método utilizado para análise das trajetórias biográficas na história da ciência, que visa entender os feitos intelectuais analisados a partir de sua ocupação e atuação nos seus espaços em que nasceram e locais onde desenvolveram seu processo de pesquisa e educação, tendo como ponto de partida para esses dois autores analisados a moderna cidade do Recife na década de 20 e 30. Soma-se a isto as metodologias bibliográficas, documentais e icnográficas fornecidas através das pesquisas das obras literárias e artigos, além dos documentos existentes dos acervos online da FUNDAJ e do Instituto Paulo Freire. Entende-se que é um trabalho de base descritiva e não problematizadora, que busca revisitar as obras desses intelectuais nacionais, especialmente como eles contribuíram e contribuem para uma educação mais democrática e libertária a partir das adaptações as metodologias a

especificidades da cada local, essencial para aquele que quer se aprofundar mais na história da educação e suas formas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Métodos Regionais, História da Educação, Paulo Freire, Gilberto Freyre.

ABSTRACT: The present work aimed to deal with the regional methodologies, *Field-Works* and *Paulo Freire Method of Literacy*, used by the pernambuco intellectuals, Paulo Freire and Gilberto Freyre, in order to understand the origin of these methods, and how their congruences and distinctions are added to contributions to the formation of a contemporary education, essentially multidisciplinary and contemporary. For this, the sand-time analysis method was used, a method used to analyze biographical trajectories in the history of science, which aims to understand the intellectual achievements analyzed from their occupation and performance in their spaces in which they were born and places where they developed their research and education process, having as a starting point for these two authors analyzed the modern city of Recife in the 20s and 30s. Added to this is the bibliographic, documentary and icnographic methodologies provided through the research of literary works and articles, in addition to the existing documents of the online collections of FUNDAJ and the Paulo Freire Institute. It is understood that it is a descriptive and non-problematizing basic work, which seeks to revisit the works of these national intellectuals, especially as they contributed and contribute to a more democratic and libertarian education from

the adaptations the methodologies to specificities of each site, essential for those who want to delve deeper into the history of education and its forms of teaching.

KEYWORDS: Regional Metodology, History of Educaion, Paulo Freire e Gilberto Freyre.

1 | INTRODUÇÃO

O conceito de região é múltiplo, e não é exclusivo da ciência geográfica, fazendo-se presente tanto em outras ciências como no próprio senso comum, eis sua complexidade (GOMES, 1995). No entanto, no que concerne à Geografia, o conceito teve alguns dois momentos de destaques. O primeiro momento, no século XIX, em plena Geografia Clássica, deu-se com o francês Paul Vidal de La Blache, que a partir de suas monografias regionais exprimiu que a Geografia deveria ocupar-se em analisar a singularidade dos lugares, também compartilhando da mesma visão do alemão Friedrich Ratzel, que entendia o homem e a natureza como constituintes de uma unidade, não como opostos, afirmando que a síntese regional é o objetivo último da tarefa do geógrafo (LENCIONI, 1999).

Ao pensar no conceito de Educação faz-se uso das ideias de educação contidas em Paulo Freire apresentada através Zitkoski (2006) e Alencar (1998) como algo que tem visa trabalhar a humanização do mundo através de uma formação cultural, endossadas também por Darcy Ribeiro (1972), e da práxis formadora de todos os cidadãos, sujeitos de sua própria trajetória histórica.

Observa-se assim que para uma construção de educação como ferramenta transformadora o conceito de cultura e de bem como a extensão desse entendimento para o desdobramento das potencialidades geográficas de seus locais, são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de base de qualidade (FERREIRA, 2005). Dessa maneira, o regional de um lugar em suas especificidades faz-se essencial para o desenvolvimento de determinado povo, sendo assim o aspecto geográfico se liga a educação na apresentação do conceito de Região como sinônimo de entendimento global das culturas e de suas especificidades, denotando assim a importância das *metodologias ativas* (GEMINGANI, 2012) educação adaptadas e regionalizadas a cada especificidade regional, já que cada unidade de aprendizado é uma unidade cultural (CANDAU, 1996). Assim, o artigo em questão objetiva fazer uma análise através trajetória espaço-intelectual, metodologia utilizada pela autora Machado (2009) com base nas reflexões de Santos (1996) e Massey (2008 e 2017) sobre espaço-tempo, dos autores Gilberto Freyre e Paulo Freire, e como essas trajetórias se cruzam e se distinguem e acabam por colaboram para formação e contribuição de um desenvolvimento educacional com metodologia regionais, contribuindo para o campo educacional brasileiro através da promoção transdisciplinaridade e profusão de metodologias que ajudam a entender a singularidades regionais do Brasil.

Soma-se a esta método as metodologias de revisão bibliográfica histórica, usada também em Barros (2017) junto aos trabalhos feitos nas secretarias de educação de

Recife, em seus períodos de início de vida laboral, bem como a documentação presente na FUNDAJ (FUNDAÇÃO GILBERTO FREYRE) e no Instituto Paulo Freire e as icnográficas que ilustraram e reforçaram a contribuições em seus legados para modificar a imagética regional, sendo assim uma pesquisa de predominância descritiva (DEMO, 1985). Fortalece, assim, a tônica de uma educação moderna e democrática, em Libânio (2005), através do resgate das produções intelectuais dos Freires, com intuito de contribuir para a formação profissional dos educadores presentes e futuros do Brasil e em especial da região palco de suas experimentações: *O Nordeste*.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Os Nordestes dentro de Gilberto Freyre: formação intelectual-espacial

Gilberto Freyre foi o principal protagonista de uma leitura que reivindicou o tratamento do Nordeste como uma região singular, como especificidades e tradições que tornava a área única em relação ao Brasil. Seu papel no Movimento Regionalista é fundamental, por isso destaca-se como personagem. Por conseguinte, entender a sua visão do nordeste e como essa visão se desenvolveu, passa por compreender um pouco de sua trajetória intelectual-espacial¹ ao longo do período em que ele trabalhou com a questão regionalista per si, período este que inicia na década de 20 e se finda na década de 40, aonde a repercussão do *Casa-Grande Senzala* (1933), sua principal obra, começar a ser traduzida e ele passa a discutir o Brasil como um todo.

Ao começar pela trajetória-intelectual de Freyre é necessário começar pela infância e no espaço em que viveu e nasceu, a Recife de 1900. Esta Recife era ainda bastante rural e com forte dependência com os engenhos. Gilberto Freyre, como menino de uma família tradicional, viveu parte da sua infância entre o engenho São Severino dos Ramos, de sua avó materna, e as ruas recifenses da estrada dos Aflitos (hoje, Avenida Rosa e Silva), bem como nas ladeiras da antiga Olinda. Nesta última criou-se em contato íntimo com a cultura católico-africana dos terreiros e as vivências culturais típicas da região açucareira pernambucana, como maracatus, caboclinhos e doces de coco e de mamão. Dessas experiências sentimentais memorialistas da infância-adolescência Freyre escreveria anos mais tarde *Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade do Recife* (1934) e *Pessoas, Coisas & Animais* (1971), e seu diário *Tempos Mortos e Outros Tempos* (1975) (FREYRE, 2002). Neste último, em especial no período da adolescência Freyre destaca alguns lugares de sua frequência constante em Recife. Boa viagem ainda era uma praia de pescadores e veranistas com altos coqueiros e passeios de bote, Santo Amaro era o bairro das principais republicas dos estudantes de direito e dos pequenos prostíbulos e por fim, o bairro das Graças, Espinheiro, onde se encontrava a casa dos seus amigos e dos amigos

¹ Metodologia utilizada por Machado (2019) para estudos biográficos baseada nas reflexões de Santos (2008) e Massey (2017) sobre espaço-tempo, entendendo que a melhor forma de se aprender uma trajetória intelectual e relacionando sua trajetória com espaço-tempo em que ela produziu seus escritos ou que ela produz.

dos seus pais, locais próximos a sua casa na Rosa e Silva (FREYRE, 2006).

Nesse período destaca-se também a primeira saída de Pernambuco de Gilberto, para a então vizinha Paraíba aos 16 anos, para proferir uma Conferência sobre “Spencer e o problema da Educação do Brasil” organizada por Carlos Fernando Dias (FREYRE, 2006). Entende-se assim, que o espaço de Gilberto era Recife e suas circunvizinhas, fortificando sua relação com o seu lugar e sua regionalidade.

Com passar do tempo, as leituras em várias línguas, fizeram com que Gilberto tivesse o interesse na formação em outro país, dessa maneira o diferencial para os anos posteriores de sua vida foi o contato com a língua inglesa. Em razão de um déficit de aprendizado e da inquietude na infância, sua primeira alfabetização, tardia, se deu com Mr Willian, americano; logo se encaminharia ao colégio Americano Batista Gilreath, o qual seu pai, Alfredo Freyre, tinha fundado, e em que seu irmão Ulisses Freyre estudava. Mais velho, entusiasmou-se pela literatura clássica em geral a partir do contato com autores clássicos como Virgílio, Camões, Goethe e Skakespeare. Levado por esse entusiasmo tornou-se chefe do jornal do colégio, *O Lábaro*, aos 16 anos, e chegou a terminar aos 17 o curso ginasial como bacharel em Ciências e Letras (PALLARES-BURKE, 2005).

A Europa foi a escolha para Freyre tentar um curso universitário, porém de acordo com Pallares- Burke (2005), a impossibilidade de deslocamento causado pela guerra e a facilidade de trocar os créditos do colégio de origem protestante fez com que a Universidade de Baylor, conhecida por “Vaticano Batista”, acabaria por ser a melhor opção para Freyre. Em Baylor, teve contato mais próximo com o Prof. J. Armstrong, crítico literário especializado em literatura inglesa, que o despertou para a literatura anglófona, apresentando o estilo de escrita ensaísta tão presente ao longo de sua vida. Esse estilo é o mesmo já presente nas suas correspondências ao Diário de Pernambuco, que compuseram uma seção de jornal denominada “Da Outra América”, na qual o jovem descreve seu cotidiano estudantil e os aprendizados para os seus interlocutores nordestinos.

É na estadia em Baylor, também frequentando a cidade pequena e rural de Waco, com características típicas Texanas, que ele tem o contato com o Apperteid Americano, presenciando, inclusive, na volta de uma aula de campo uma chacina onde os negros tinham sido queimados por *boys*, grupo de gangues brancas, ficando marcado como uma das cenas mais tristes que tinha visto na vida, retificado no seu diário, com apenas 19 anos (FREYRE, 2006).

Ao fim do seu período em Baylor, já bacharel em artes em 1920, Freyre buscou, conselhos do amigo e mentor o embaixador Oliveira Lima (GOMES, 2005), para dar continuidade em seus estudos em Nova York, especificamente para Universidade de Columbia, adquirindo seu mestrado em Ciências Políticas e Sociais, em 1922, com a tese *Social Life in Brazil in the middle of the 19th century*. Sua tese é marcada pela influência do alemão Prof. Franz Boas, considerado o pai da antropologia americana no qual Freyre era aluno. As visões de Boas que influenciará Freyre questionam as visões biopsicológicas e

antropogeográficas dos antropólogos evolucionistas e deterministas da época, fazendo Freyre criticar a visão etnocêntrica européia sobre as sociedades do hemisfério sul e trazendo o relativismo cultural para o campo da Sociologia. De acordo com Pallares-Burke (2005), essa visão mostrou a Freyre que além da miscigenação racial, a miscigenação cultural e local foi a base geracional do povo brasileiro, colocando “a região como unidade última do espaço” tratando-o como um espaço fundante geneticamente para análise de qualquer atividade humana (FREYRE, 1947).

Nesse período, Freyre também estabelece relações com a cidade de Nova York. Nova York dos anos 1920 foi um espaço não só de bastante aprendizado intelectual como um lugar de aprendizado sociocomportamental do mundo industrializado, urbano e moderno que Freyre nunca tinha visto antes. Nova York era o sonho cosmopolita que Freyre almejava e viveu. Tinha shows de jazz, teatros, clubes, parques companheiros da América Latina, era o mundo moderno do século XX e que Freyre passa a ter contato. (FREYRE, 2006).

Após o período nos Estados Unidos Freyre vai à Europa no intuito de conhecer as bibliotecas, as universidades e vivenciar mais os costumes europeus (GOMES, 2005). Em Lisboa se impressiona com os cafés e as livrarias, na Inglaterra com a Londres urbana e com Oxford e sua vasta biblioteca; em Berlim observou os museus etnográfico que o faziam refletir a importância de ter um museu deste no Nordeste, e em Paris visitou as exposições de artes modernas apresentadas pelos seus conterrâneos pernambucanos Vicente e Joaquim Rego Monteiro. Ao final desse período o horizonte intelectual e espacial de Freyre tinha se expandido. Era um jovem de 23 anos e conhecia as principais capitais do mundo e um pouco dos Estados Unidos. Contudo, o contato com outras áreas e culturas favoreceu nele a necessidade de entender cada vez mais o local e regional, ressaltado ainda pelas ideias do amigo e jornalista Mario Sette, que, *nas obras Senhora de Engenho (1921) e Palanqueiem Dourado (1923)* introduziria “o mais genuíno espírito regional”. Sette reafirmava a tendência de leitura histórica em referência ao regional, se revertendo no interesse de Freyre em estudar Pernambuco e Nordeste (FREYRE, 1947).

Dessa maneira, após retornar, Freyre passa a realizar trabalhos de campo realizados por percursos por Recife e Olinda aplicando o método de Franz Boas (MENDES, 2017). Nesses percursos eram realizadas anotações, desenhos e fotografias (Figura 1) com intuito de catalogar os espaços das cidades que se mantinham ainda como lócus do passado imperial (ou colonial) dessas cidades. Estes, posteriormente, vieram a ser fonte de estudo para manutenção da identidade local nas suas pesquisas regionais, dentro do Centro Regionalista, sendo parte essencial do Movimento Regionalista, já que preserva as tradições como referência principal da pesquisa (MENDES, 2017).

Somado a isto, os trabalhos de campo foram fonte metodológica principal, nas cadeiras de estudos sociais realizadas na Escola Normal do Recife, onde lecionou estudos sociais em 1926-1930, no governo do atual Governador Estácio Coimbra, gerando várias

anotações publicadas posteriormente nos seus artigos do diário de Pernambuco, que estão em Freyre (2016).



Figura 1 - Ulysses Freyre. Década de 1920.

Fonte: Pernambuco, Recife. Acervo FGF.

Outra fonte dos estudos regionais que foram adquiridas através de suas andanças geográficas pelos engenhos na Paraíba (com José Lins do Rego) e engenho Japaranduba de seu amigo Pedro Paranhos em Pernambuco entre 1923-1924. De sua trajetória espacial no mundo e no Brasil, resultou em encontros, pesquisas e no arcabouço intelectual para o seu foco regional e suas contribuições para metodologia de Campo que se vê presente posteriormente nas teses do o ingresso do Ginásio Pernambucano para cadeira de Geografia (1940) dos autores Gilberto Osório e Mario Lacerda de Mello e nos campos realizados no centro de Pesquisas Sociais, coordenados por geógrafos catedráticos como Raquel Caldas Lins, Gilberto Osório, Mario Motta entre outros da FUNDAJ décadas de 50 e 60, que tiveram muitos de sua influência de metodologia de trabalho de campos com olhar regional (Figura 2).



equipe do Instituto de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco posa com Gilberto Freyre. Na segunda fila, de cima para baixo (da E para a D), vêm-se Rachel Caldas Lins, Gilberto Osório e Magdalena Freyre.

Figura 2 – Escadas da FUNDAJ, Geógrafos se preparando para aula de Campo.

Fonte: Acervo FUNDAJ. Março 2019.

Denota-se assim como assim impossível dissociar a trajetória geográfica e histórica de um intelectual e de como esta colabora para formação de ideia e conhecimentos que transmitidos, dão e fomentam o saber de um povo. (MACHADO, 2019).

2.2 O Recife popular de Paulo Freire – formação intelecto- espacial

O primeiro espaço ocupado por Paulo Freyre foi sua casa onde nasceu e passou sua primeira infância, entre 1921-1931, na Estrada do Encanamento 724, no bairro de Casa Amarela na área Norte da cidade do Recife (FREIRE, 1994). Esta área se distinguia da área mais antiga da cidade, como o então moderno centro da cidade recém reformado no início do século com cafés, cinemas e praças iluminadas, como denota Rezende (2016), sendo uma área residencial com arrabaldes com características rurais com casas de terrenos grande e muitas árvores frutificas como mangueiras (LEÃO, 2001). Dessa maneira, sua primeira memória de aprendizado está ligada a sua alfabetização no quintal de casa embaixo de sua mangueira junto a sua mãe, a primeira professora (FIGURA 3).



Figura 3 – Foto da Casa de Paulo Freire- Estrada do Encanamento 457, Casa Amarela. Recife.

Fonte : Projeto-Memoria arte. Acessado em Outubro 2020.

Após o período de estudos em casa junto a mãe a professora particular, a família passa por uma crise financeira pôs a quebra crise econômica de 1929, tendo-se que se mudar para um espaço menor em Jaboatão dos Guararapes. A cidade de Jaboatão na época era pequena e com características de subúrbio, pouco ou nenhum saneamento, as fabricas têxteis exalando odores e poeira, passando assim a conviver com realidade do espaço social periférico e com problemas como fome, cansaço, conduções apertadas nos bondes para ir aos colégios do Recife, perspectiva essa que o criaria uma memória de solidariedade para com os população mais humilde (FREIRE,1995).

Ao frequentar o colégio Oswaldo Cruz, como bolsista (1937), Paulo Freire, tem primeiro contato com sua vocação de professor, passando a ensinar nesse mesmo colégio que o acolheu enquanto aluno empobrecido nos anos 1940 (GODOTTI, 2004). Sobre seu chamado vocacional Godotti (2004) relembra as falas do mestre que afirma assim: *em algum momento, entre os 15 e os 23 anos, descobri o ensino como paixão* (GODOTTI,2004). Em 1944 então casado com professora Elza da Costa, dando aulas de Português até o ano de 1947 no Oswaldo Cruz, já formado como advogado, passa atuar como coordenador do SESI-PE na tentativa de processo de alfabetização de jovens e adultos para o trabalho fabril no Recife (FIGURA 4).



Figura 4 - Formatura de Alfabetização das Funcionárias Fabris SESI 1952.

FONTE: SESI-PE IN :Moacir Gadotti, *Paulo Freire: uma biobibliografia*, 1996.

Foi a partir dessa experiência que ele percebe que mais do que ensinar, ele precisava dar condições de qualidade de vida a esses funcionários subnutridos e com baixa ou nenhuma escolaridade, passando a estudar o comportamento social local dos manges e palafitas do Recife para alfabetizá-los e formá-los de acordo com percepção de seu mundo sócio-espacial, passando assim a refletir sobre uma metodologia que se adapta as diferentes necessidade e especificidades regionais já nessa época contidas na sua obra *Educação e atualidade brasileira (1959)* sua tese para Professor na Escola Social do Recife, hoje então UFPE, e *A propósito de uma administração(1961)* que retrata os períodos de administração do SESI e do MCP (GODOTTI,1996).

É no ano de 1960 que Freire e convidado para entregar a liderança do MCT com instituto de expandir suas técnicas de alfabetização de jovens e adultos para Zona da Mata e Sertão Pernambucano, no entanto governo de Miguel Arraes, passando cerca de 4 anos nesse projeto que contava de apoio artístico com escritos e atores que ensinavam cenas do cotidiano rural para facilitar o aprendizado e alfabetização. Foi ao longo dos sucessos de alfabetização em massa desenvolvida pelo Prof. em 1960 em Pernambuco, que outros governadores e prefeitos se interessaram nas metodologias de Paulo Freire e resolveram incentivar a aplicar em outros locais do país (TORRES, 2002). É dessa maneira, que nasce a experiência da cidade de Angicos no RN, estado que possui 61% de analfabetos em 1960 (IBGE, 1960), sendo o desafio ainda maior pelo curto espaço de tempo, 45 dias, e grande massa de analfabetos locais, de 400 pessoas (BRANDÃO,1981). Através desse processo que é aplicado e sistematizado a metodologia de aprendizagem, *Método Paulo Freire*, a partir de palavras geradoras da geografia e da vivencia social dos trabalhadores rurais daquela localidade, os trabalhadores não só se alfabetizavam, mas se tornavam conhecedores dos seus direitos e deveres, ou seja, transformadores da suas vidas e de seu mundo, se tornando cidadãos (FIGURA 5) (GOMES,2015).



FIGURA 5 – PALAVRA FORMADORA-FREIRE-ILUSTRAÇÃO-ANGICOS 1963.

Fonte: Foto extraída in: O método Paulo Freire de Alfabetização. BECK, 2016. Acessado em Outubro de 2020.

Ao detalhar mais sobre o método Paulo Freire Godotti (2004) traz a seguintes complementos:

O processo de substituição de elementos reais por elementos simbólicos, com a utilização de cartazes, projeções na parede, discussões e leitura, sequência inversa à utilizada para crianças, em que a leitura figura como elemento instrumental de construção e enriquecimento dos círculos de representação mentais. (GODOTTI, 2004).

Dessa maneira, Gomes (2015) observa que o método transforma os alunos e em participante e também professores de seu método, sendo agente e transformador do seu saber. Essa metodologia foi de sua importância para equiparação e disparidade escolar e intelectual no Nordeste, diminuindo parte das desigualdades sociais nos anos posteriores a sua implementação, e espalhando-se para todo mundo nas compilações das obras *Educação como Prática da Liberdade (1966)* e *Pedagogia do Oprimido (1968)*, sendo ambos os livros espalharam ao longo das Américas Latinas e África e auxiliando e colaborando para fortalecimento de democracias e diminuição de desigualdade social, sendo a educação adaptada local sua principal arma.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os métodos usados por Paulo Freire e Gilberto Freire foram essenciais para reconstrução democrática do país nos anos 90 e 2000. Isto se torna evidente a partir da criação dos EJA's e dos inúmeros programas institucionais criados na esfera federal, estadual e municipal fortalecidos pelo Instituto Paulo Freire e pela Fundação Gilberto Freire que além de auxiliar na capacitação dos professores na criação de pós-graduações voltadas

a necessidades regionais educação, especialmente na Região Nordeste, incentivou na fusão de métodos de ensino que unissem a cultura e educação, aumentando a conservação dos museus locais e as idas ao local histórico na cidade, a aulas passaram ao ar livre nas escolas público-privada do ensino básico e aumentaram os projetos interdisciplinares nas escolas locais e por todo Brasil.

As consequências qualitativas se transformaram em quantitativas. Os dados nacionais de índices de número de crianças e adolescentes nas escolas públicas aplicaram em 30 % com pouca ou baixa repetência e evasão escolar (IBGE, 2000), além da diminuição de mais de 60 % nos analfabetos em especial nas regiões Norte e Nordeste, estas que na década de 1960 possuíam cerca de 60% de analfabetos em seus estados (IBGE, 1960), passando para índices de 20% a 18% na maioria dos estados de ambas as regiões (IBGE, 2000; IBGE, 2010). Para além dos números educacionais direto a o aumento de investimento no turismo local e profusões de locais tombados entre 2000-2010 na região Nordeste visto nos estudos do Avança Brasil (2011), fazendo o Brasil um ponto turístico visitado para além dos estrangeiros, havendo uma contribuição para 3,2 % da receita nacional (ATLES, 2006), mas com aumento de visitas pelos próprios brasileiros, gerando um receptivo e receitas diretas 5,6 vezes superiores que as advindas do mercado turístico internacional no ano de 2010 (JPTURISMO).

Conclui-se assim que ao contribuir com as metodologias educacionais no país em tempos pretéritos, trouxe implicações nos tempos contemporâneos que solidificaram a evolução histórico democrática do país, e para além de práticas educacionais eles transformaram a realidade sociocultural como visto em Santos(2011), dos locais em que viveram em que viveram e tanto influenciara.

As marcas de Paulo Freire e Gilberto Freyre cabem o constante resgate em nosso país, auxiliando as gerações atuais a refletirem e retomaram os ensinamentos de uma educação criativa, esta que transformadora das realidades existentes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. *Educar é humanizar*. In. GENTILI, P.; _____. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2. ed. . Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 97-117. ATLES, Carmen . *El Turismo en América Latina y el Caribe y la experiencia del BID*. Inter-American Development Bank; Sustainable Development Department, Technical Paper Series ENV-149, Washington, D.C. p. 9.47pg.2006BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARROS, N.C.C. **Tópicos Metodológicos para Historiografia da Geografia**. Revista de Geografia (Recife) V. 34, No. 3, 2017.

BECK, Caio. (2016). **Método Paulo Freire de alfabetização. Andropedagogia Brasil**. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>. Acessado em Outubro 2020.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 30ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CAMARGO, Léa dos Santos. **Percursos da Geografia Regional no curso de Geografia da Universidade de São Paulo, 1934-2014**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.
- FERREIRA, Nilza Brandolfo, **A relação Cultura e Educação**. Projeto apresentado no curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Psicopedagogia Clínica e Educacional a UNESP. São Paulo, 2005.
- FREIRE, Maria Araújo. **A voz da Esposa: Paulo Freire uma Biografia**. 1995
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Editora Emma. 1963
- _____. **A propósito de uma administração**. Imprensa Universitária; 1961.
- _____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FONSECA, Edson, **Nery. Gilberto Freyre de A a Z** por. Ministério da Cultura: Fundação Biblioteca Nacional - Departamento Nacional do Livro. Zé Mario Editor, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire - Pensamento e Ação no Magistério**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.
- GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de professores e metodologias ativas de ensinoaprendizagem: ensinar para a compreensão**. Fronteiras da Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: . ISSN 2237-9703.
- GODOY, J. M. T. **Identidade e Regionalismo Paulista: Trajetória e mutações**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, São Paulo, 2011.
- GOMES, Ângela de Castro. **Em Família – a correspondência de Oliveira Lima e Gilberto Freyre**. Mercado das Letras. Campina : SP. 2005.
- GOMES, Paulo César da Costa. **O conceito de região e sua discussão** In: CASTRO, I. E. et al. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 48-76.
- GOMES, Rodrigo Lima Ribeiro. **A TRAJETÓRIA INICIAL DE PAULO FREIRE: do Desenvolvimento e das Tensões do Seu Método de Alfabetização de Adultos (1958-1967)**. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 4, n.7, p.33-63, jul./dez. 2015.

IBGE. *Censo Demográfico 1960*. Rio de Janeiro: IBGE. IBGE. *Censo Demográfico 1960*. Rio de Janeiro: IBGE. IBGE. *Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE. IBGE. *Censo Demográfico 1960*. Rio de Janeiro: IBGE. IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. IBGE. *Censo Demográfico 1960*. Rio de Janeiro: IBGE JP do Turismo Domestico(2010). *Os prazeres do turismo doméstico*. 2011

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Monica Sampaio. **A construção da Geografia**. Universitária no Rio de Janeiro. **Rio de Janeiro**: Apicuri, 2009. 232 p.

MASSEY, Doreen. **A mente geográfica**. *Geographia*, Niterói, v.19, n. 40, 2017, p.5-10, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798>.

_____. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEMORIAL do MCP. **Recife**: Fundação de Cultura, 1986.

MENDES. Luciana Cavalcanti. **Diários Fotográficos de Bicicleta em Pernambuco: os irmãos Ulysses e Gilberto Freyre na documentação de cidades na década de 1920**. Revista da ANPUR -São Paulo, 2017.

NASCIMENTO. **Luiz do História da imprensa de Pernambuco**. Recife: Imprensa Universitaria, 1982, p. 171.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. **Gilberto Freyre: um vitoriano nos trópicos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

PARAÍSO, CARNEIRO, Rostand Leão. **Esquina do Lafayette e outros tempos do Recife**. CEPE, 2001.

REZENDE, A. P. M.. **Desencantos modernos: história da cidade do Recife nos anos 1920**. 2. ed. Recife: Editora da UFPE, 2016. 258p.

RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

SANTOS, R. M. S.; et al. **A avaliação institucional escolar na promoção da gestão democrática**. Revista Brasileira de Educação e Saúde GVAA –REBES, Pombal, v. 1, n. 1, p. 32-38, jan./dez. 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.p.308.SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo, Articulação Universidade/Escola, 2000.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

A IMPORTÂNCIA DO TCC COMO METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Data de aceite: 27/07/2021

Giovana Brito Bertolini Firmino

Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista –Presidente Prudente. Docente do Técnico em Enfermagem do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS/CETEC) Dracena-SP
<http://lattes.cnpq.br/8491323926343261>

Marisa Aparecida Brigo Ortiz

Docente do Técnico em Enfermagem do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS/CETEC) Dracena-SP

RESUMO: O trabalho de conclusão de curso (TCC) no ensino médio técnico é uma oportunidade acadêmica ímpar que o discente possui para desenvolver sobre um tema aprofundado, que desperte seu interesse, propondo meios, projetos, soluções, aliando à sua futura prática profissional, dispendo do conhecimento científico para fundamentar e orientar suas ações, agregando esse conhecimento no melhor desempenho de sua prática profissional, superando o empirismo criado acerca do profissional técnico. O presente trabalho tem por objetivo relatar a prática pedagógica, realizada nos moldes de pesquisa-ação de educação em saúde, como parte da atividade de desenvolvimento do TCC. Realizada parceria com a Secretaria de Educação do Município de Dracena e a ETEC Prof^a Carmelina Barbosa,

em que as discentes e docentes do técnico em enfermagem ficaram com a responsabilidade da aplicação conteudista e a capacitação técnica em primeiros socorros para duzentos e vinte docentes de creches e pré-escolas da rede municipal de ensino, totalizando 30hrs, divididos em 5 encontros, através de dramatizações, dinâmicas em grupo, simulações realísticas em bonecos. Como resultados, houve 92% a frequência total pelos docentes, falas reforçadas sobre a importância desse tipo de capacitação e diversos relatos docentes de situações em que os professores realizaram primeiros socorros em crianças após os conhecimentos adquiridos a partir da capacitação. Diante disso, a proposta de um TCC voltado as necessidades da comunidade consolidou de todos os modos uma prática pedagógica significativa, sendo observada a importância inevitável em transferir o protagonismo histórico da figura centrada no professor para os estudantes, havendo, dessa forma, a relevância da orientação e acompanhamento docente no desenvolvimento das capacidades individuais e em grupo no desempenho eficaz das funções educacionais e profissionais, procurando contemplar, portanto, a formação integral discente.

PALAVRAS-CHAVE: Primeiros socorros. Capacitação. Docentes de creches e escolas. Técnico em enfermagem. Educação em Saúde. Pesquisa-ação.

THE IMPORTANCE OF TCC AS AN ACTIVE METHODOLOGY IN TRAINING STUDENTS IN TECHNICAL HIGH SCHOOL

ABSTRACT: The course conclusion work (TCC) in technical high school is a unique academic opportunity that the student has to develop on a deep topic, which arouses his interest, proposing means, projects, solutions, combining their future professional practice, having scientific knowledge to support and guide their actions, adding this knowledge to the best performance of their professional practice, overcoming the empiricism created about the technical professional. The present work aims to report the pedagogical practice, carried out along the lines of action-research in health education, as part of the development activity of the TCC. Partnership with the Education Secretariat of the Municipality of Dracena and ETEC Prof^a Carmelina Barbosa, in which the students and professors of the nursing technician were responsible for the content application and technical training in first aid for two hundred and twenty teachers of daycare centers and pre-schools in the municipal education network, totaling 30hrs, divided into 5 meetings, through dramatizations, group dynamics, realistic puppet simulations. As a result, there was 92% of the total attendance by the teachers, reinforced speeches about the importance of this type of training and several teachers' reports of situations in which the teachers performed first aid in children after the knowledge acquired from the training. In view of this, the proposal for a TCC aimed at the needs of the community consolidated in all ways a significant pedagogical practice, with the inevitable importance of transferring the historical role of the figure centered on the teacher to the students being observed, thus, there is the relevance of teacher guidance and monitoring in the development of individual and group capacities in the effective performance of educational and professional functions, seeking, therefore, to contemplate comprehensive student training.

KEYWORDS: First aid. Training. Nursery and school teachers. Nursing technician. Health Education. Action research.

INTRODUÇÃO

O trabalho de conclusão de curso (TCC) no ensino médio técnico é uma oportunidade acadêmica ímpar que o discente possui para desenvolver sobre um tema aprofundado, que desperte seu interesse, propondo meios, projetos, soluções, aliando à sua futura prática profissional, dispondo do conhecimento científico para fundamentar e orientar suas ações, agregando esse conhecimento no melhor desempenho de sua prática profissional, superando o empirismo criado acerca do profissional técnico. Para Silva (2018, p.173)

A iniciação científica apresenta-se como instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto de pesquisa e constitui um aspecto adequado de auxílio para a formação de uma nova mentalidade no aluno, do que simples repetidores, passam a ser criadores de novas atitudes e comportamento, através da construção do próprio conhecimento.

Diante disso, durante as aulas de TCC no técnico de enfermagem, a proposta de aliar as práticas profissionais e a abordagem científica se faz determinante, vislumbrando um dever para com a profissão, em consonância com o Código de Ética dos Profissionais

de Enfermagem – Resolução COFEN nº 564/2017, no seu princípio fundamental, diz que “A enfermagem é comprometida com a produção e gestão do cuidado prestado nos diferentes contextos socioambientais e culturais em resposta às necessidades da pessoa, família e comunidade”. Portanto, estender os cuidados e práticas de enfermagem “extramuros”, trabalhado a importância da educação para a saúde, condiz com a objetivação de um TCC voltado para os aspectos científicos da profissão a serviço da comunidade, com respaldo nas leis fundamentais da profissão.

Segundo dados do Ministério da Saúde (2018, p.85), no Brasil as causas externas (acidentes, violências, traumatismos, lesões) /foram responsáveis pelo maior percentual de óbitos na faixa etária de 5 a 19 anos. Podemos definir que os procedimentos em primeiros socorros são “ações iniciais destinadas a ajudar pessoas em sofrimento ou em risco de morte e que podem ser realizadas por qualquer indivíduo, não apenas por profissionais de saúde”. (NETO et al, 2017, p.88). “Apesar da relevância, o assunto sobre primeiros socorros ainda é pouco difundido, sendo restrito na maioria das vezes aos profissionais de saúde”. (CABRAL, 2017, p.177) “A escola é um importante local onde ocorrem situações de urgência e emergência. Consiste em um ambiente no qual lesões podem afetar os alunos, e o professor tem uma chance significativa de estar presente e agir durante uma situação”. (SILVA al, 2018, p.1449).

Para Costa et al (2017, p.) 3846 “é essencial detectar o conhecimento e a percepção de educadoras de creches sobre o acidente na infância, pois elas têm um papel de grande importância por aplicar a organização e a adaptação destas crianças a esses espaços”. “Para que haja, no entanto, uma educação de qualidade, voltada ao processo de educação em saúde, também é necessária a formação dos profissionais, assegurando e instrumentalizando uma efetiva colaboração como agentes centrais do ensino, aprendizagem e cuidado à saúde” (VIEIRA et al, 2009, p.1688). No curso de técnico de enfermagem a grade curricular possui diversos componentes da área da saúde em que o discente pode atuar futuramente, dentre eles está a disciplina de Primeiros Socorros, que além de contemplar a parte teórica, há a simulação em laboratório de situações realísticas. “As ações educativas em saúde estão incorporadas no processo de cuidar da enfermagem e devem ir além do ambiente assistencialista, devendo também chegar no ambiente escolar”. (CABRAL, 2017, p.184)

Com esses conhecimentos prévios e associando a necessidade em desenvolver um TCC significativo e que contemplasse a comunidade, entendendo a importância da difusão da educação em saúde em primeiros socorros, um projeto foi proposto por um grupo de estudantes do técnico em enfermagem, no qual desenvolveu uma capacitação em Primeiros Socorros a docentes de creches e pré-escolas. Para Guerreiro et al (2014, p. 14) “A abordagem educativa deve estar presente em todas as ações para promover a saúde e prevenir as doenças, facilitando a incorporação de ideias e práticas ao cotidiano das pessoas de forma a atender às suas reais necessidades”. A partir de uma parceria

findada entre a ETEC Prof^a Carmelina Barbosa e a Secretaria de Educação do município de Dracena, foi promovida a capacitação em Primeiros Socorros a duzentos e vinte (220) docentes de creches e pré-escolas, totalizando 30 horas, com palestras, dinâmicas, dramatizações realísticas acerca das necessidades em primeiros socorros e ocorrências de possíveis situações de agravos diários em escolas.

Dessa forma, o presente artigo justifica-se pela importância pedagógica do desenvolvimento TCC no ensino médio técnico, no qual desenvolva a aprendizagem significativa, formando o futuro profissional técnico com responsabilidade e domínio de conhecimentos teóricos e práticos. Silva et al (2017, p. 2) diz que “...o sistema de ensino para o desenvolvimento da ciência requer a capacidade de adequação aos desafios globais da humanidade, de modo a permitir articulação de estratégias que favoreçam conexões entre resultados de pesquisa e processo de trabalho”.

OBJETIVOS

O presente artigo tem por objetivo relatar a prática pedagógica, realizada nos moldes de pesquisa-ação de educação em saúde como parte da atividade de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo como objetivos de aprendizagem:

- Oportunizar aos discentes a praticar as competências e habilidades adquiridos em Primeiros Socorros durante o curso de Técnico em Enfermagem;
- Treinar os docentes de creches e escolas da rede municipal de ensino para identificar possíveis situações de risco e acidentes no ambiente escolar;
- Desenvolver práticas e ações educativas de Primeiros Socorros para preservar a integridade das crianças sob responsabilidade dos docentes;
- Conscientizar os alunos do Técnico em Enfermagem da importância de multiplicar os conhecimentos em Primeiros Socorros para a Comunidade.
- Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe

METODOLOGIA

Durante as aulas de TCC do Técnico de Enfermagem, a partir do 3º módulo, o discente é introduzido a pesquisa científica e sua importância norteadora nas ações da profissão. Auxiliando esse processo, o docente é o articulador, propondo ações que fundamentem e estimulem para o aprofundamento dos conhecimentos. Albuquerque (2019, p.5)

Ressalta a importância do professor na prática educativa, estimulando o sujeito quanto ao ato de pensar, criticar e gerar dúvidas voltadas para a produção do conhecimento. A contextualização facilita o processo de aprendizagem e contribui para a construção de conhecimento e formação de capacidades intelectuais superiores.

Portanto, dentro do contexto escolar, a proposta de um TCC voltado a ações

comunitárias foi estimulado pelas docentes, despertando questionamentos de diversos temas, e, diante disso, em um dos grupos, houve uma discussão sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes de escolas infantis quando passam por uma situação acidental com bebês e crianças.

Partindo do interesse do grupo, composto por cinco alunas, foi definido em conjunto que o tema do TCC seria: Primeiros socorros em creches e pré-escolas. Com o seguimento das aulas e aprofundamento do tema, surgiu pelas discentes, a proposta de uma capacitação em primeiros socorros para os docentes das creches e pré-escolas. Diante dessa proposta e após aprovação da direção da ETEC, foi solicitado através de ofício uma reunião entre as docentes de TCC da ETEC, as discentes do grupo em questão e a direção da secretaria de educação. Aceito o convite pela Secretária de Educação que marcou uma reunião.

No dia 25/02/2019, foi realizada a reunião solicitada, na qual firmou-se a parceria entre a ETEC e a Secretaria de Educação, sendo definido o número de vagas de docentes, cronogramas de datas e a carga horária, ficando a cargo da secretaria municipal a divulgação do curso entre seus docentes, a organização e estrutura física do evento, e a cargo das docentes e discentes da ETEC a aplicação conteudista e a capacitação técnica em primeiros socorros. A capacitação ocorreu entre os dias 23/03 à 11/11/2019, sendo 5 encontros, aos sábados de manhã, totalizando 30 horas, com certificação mediante 75% de frequência, contemplando duzentos e vinte professores de creches e pré-escolas da rede municipal de ensino do município de Dracena, SP.

Abaixo segue o cronograma realizado, todos com apostilas de orientações produzidas pelas estudantes do grupo e docentes de TCC, entregues a cada encontro. Também houve utilização de materiais e bonecos simuladores acordados como empréstimo do laboratório de enfermagem da ETEC, com autorização prévia da direção para auxílio didático nos encontros.

1º Encontro - Dia 23/03/2019: Início do Curso de Capacitação: Estatísticas e principais acidentes no ambiente escolar e seu entorno, segurança no ambiente escolar, montagem da caixa de Primeiros Socorros, vídeos ilustrativos com auxílio de recursos audiovisuais, roda de debate e momento para ouvir os docentes sobre os principais acidentes com crianças que acontecem no dia-a-dia em ambiente escolar e as dificuldades frente a essas situações.

2º Encontro – Dia 06/04/2019: Conceituação de Primeiros Socorros: Urgência e Emergência, mecanismo do trauma. avaliação inicial da vítima, parada respiratória e cardiorrespiratória com demonstração em boneco simulador, obstrução das vias aéreas por corpo estranho (engasgamento) com demonstração em boneco simulador e dramatização, dinâmica em grupo.

3º Encontro – Dia 13/04/2019: Febre, sangramento nasal, convulsão, desmaio, trauma ocular, cranioencefálico, raquimedular, tórax e musculoesquelético, urgências odontológicas. vídeos ilustrativos com auxílio de recursos audiovisuais; Dramatização com voluntários e boneco ilustrativo de situações de risco, dinâmica

em grupos.

4º Encontro – 27/04/2019: Ferimentos, queimaduras, afogamento, intoxicações, choque elétrico, acidentes com animais. Demonstração com boneco ilustrativo, dramatização e dinâmicas em grupos.

5º Encontro – 11/05/2019: Encontro final com momento de discussões e dúvidas acerca de primeiros socorros e situações vivenciadas no ambiente escolar, avaliação final da capacitação aplicado pela ETEC e confraternização, contando com a presença do prefeito e da secretária de educação de Dracena.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No dia 03/06/2019 foi realizado uma reunião avaliativa entre a direção da secretaria municipal de educação e as discentes e docentes da ETEC, no qual avaliados os pontos positivos e negativos, sendo apontado como pontos positivos: 92% a frequência total no curso pelos docentes, falas reforçadas sobre a importância desse tipo de capacitação e transposição de diversos relatos docentes de situações em que os professores realizaram primeiros socorros em crianças após os conhecimentos adquiridos a partir da capacitação, culminando em novo convite pela secretária de educação aos outros docentes do município que não realizaram o curso. Dentre os pontos negativos foi apontado a temperatura muito alta e a baixa umidade, que não havia ar condicionado na estrutura física disponibilizada, dificultando os trabalhos e atenção dos participantes, porém nada que superasse o entendimento e participação no curso. O sucesso do evento foi divulgado em dois jornais da cidade e no site oficial da prefeitura de Dracena, destacando a parceria com o curso técnico em enfermagem da ETEC.

Portanto, analisando os resultados, segundo Koerich et al (2009, p.719)

A pesquisa-ação permite associar ao processo de investigação a possibilidade de aprendizagem, pelo envolvimento criativo e consciente tanto do pesquisador como dos demais integrantes. Daí sua importância, na área da saúde e enfermagem, como instrumento, ao mesmo tempo, de educação, investigação e mudança, podendo ser utilizada com diversos grupos: profissionais, gestores, estudantes e população em geral, tanto nas comunidades quanto em instituições.

Dessa forma, podemos destacar que o evento cumpriu seu fundamento, sendo realizado a capacitação em primeiros socorros a docentes de creches e pré-escolas para o atendimento inicial em primeiros socorros, instrumentalizando e subsidiando com conhecimento técnico esse profissional que fica vulnerável e lida com várias crianças ao mesmo tempo em seu cotidiano de trabalho. Como também a oportunidade dos discentes em praticar seus conhecimentos em enfermagem em forma de pesquisa-ação de educação para saúde, aprofundando conhecimentos científicos e ações a fim de serem multiplicadores de conhecimentos em saúde, fazendo que o TCC ultrapassasse o ambiente escolar, fosse

uma intervenção, sendo os atores fundamentais de seus desempenhos acadêmicos, agregado significativamente uma aprendizagem para a vida, culminando no dia 05/07/2019 a apresentação oral do TCC a toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa atividade teve como finalidade o desenvolvimento do TCC com foco na educação em saúde, sendo executado através da oportunidade que os discentes do Técnico em Enfermagem tiveram ao realizar uma pesquisa-ação, através de uma capacitação para docentes de creches e escolas que não tinham anteriormente treinamento em primeiros socorros, ressaltando a importância desses conhecimentos no dia-a-dia com crianças e também devido à escassez desses conhecimentos durante a formação pedagógica.

Diante disso, a proposta de um TCC voltado as necessidades da comunidade consolidou de todos os modos uma prática pedagógica significativa, sendo observada a importância inevitável em transferir o protagonismo histórico da figura centrada no professor para os estudantes, havendo, dessa forma, a relevância da orientação e acompanhamento docente no desenvolvimento das capacidades individuais e em grupo no desempenho eficaz das funções educacionais e profissionais, procurando contemplar, portanto, a formação integral discente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves. A importância da contextualização na prática pedagógica.

Revista Sociedade e Desenvolvimento, v. 8 n. 11:1-13, dez.2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. Saúde Brasil 2017: uma análise da situação de saúde e os desafios para o alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

CABRAL, E.V.; OLIVEIRA, M.F.A. Primeiros socorros na escola: Conhecimento dos professores.

Revista Ensino, Saúde e Ambiente, v. 10, n.1, abr. 2017.

Conselho Federal de Enfermagem. Resolução COFEN nº 564, de 6 de dezembro de 2017. Código de ética dos profissionais de enfermagem [Internet]. Diário Oficial da União. Brasília; 12 dez 2017 [acesso 23 jul 2020]. Disponível: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-5642017_59145.html

COSTA, Susi Nayara Gonçalves et al. Acidentes infantis: conhecimento e percepção de educadoras de creches. **Rev. enferm. UFPE on line**, v. 11, n. 10: 3845-3852, out.2017

GALINDO NETO, Nelson Miguel et al. Primeiros socorros na escola: construção e validação de cartilha educativa para professores. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 87-93, Jan 2017.

GUERREIRO, Eryjocy Marculino et al. Educação em saúde no ciclo gravídico-puerperal: sentidos atribuídos por puérperas. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 67, n. 1, p. 13-21, fev. 2014.

KOERICH, M. S.; BACKES, D. S.; SOUSA, F. G. M. DE; ERDMANN, A. L.; ALBURQUERQUE, G. L. Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 11, n. 3, 1 jun. 2017.

SILVA, David Porfirio et al. Primeiros socorros: objeto de educação em saúde para professores. **Rev. enferm. UFPE on line**. v. 12, n. 5: 1444-53, mai.2018

SILVA, Ítalo Rodolfo et al. Aprendizagem através da pesquisa: do ensino de ciências à esfera do cuidado de enfermagem. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, ago. 2017.

SILVA, I. A. Dificultades de los alumnos en la elaboración de la monografía en las facultades privadas en Teresina-PI. **Revista Científica Internacional**, v. 5, n. 1, 2018.

VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza et al. Ações e possibilidades de prevenção de acidentes com crianças em creches de Fortaleza, Ceará. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 1687-1697, Dez 2009.

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, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

VALDEMIRO CARLOS DOS SANTOS SILVA FILHO - Mestre em Matemática, pelo Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), oferecido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IX. Atualmente é professor da Escola Municipal Ottomar Schwengber. Tem experiência na área de Matemática, (docência ensino fundamental, médio e superior)

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptação 4, 6, 8, 10, 55, 112, 113, 189, 243

Aprendizado 14, 39, 48, 53, 54, 57, 116, 153, 164, 172, 173, 175, 229, 231, 232, 234, 236

Aprendizagem 36, 37, 38, 39, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 61, 71, 93, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 114, 115, 119, 126, 131, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 204, 205, 206, 212, 213, 215, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 236, 243, 244, 246, 247, 248

Artes 8, 9, 11, 17, 18, 24, 139, 151, 194, 231, 232

Audiovisual 86, 90

Avaliação e controle 110

Avaliação escolar 116, 144, 146, 147, 149, 151

Avaliação formativa 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 169

B

Badminton 137, 138, 139, 140, 141, 143

C

Caligrafia 118, 119, 120, 123, 124, 126

Cazuza 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185

Circo 137, 138, 139, 143

Colação de grau 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84

Colonialidade 16, 17, 20, 25, 26

Crítica social 177, 179

Cultura 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 62, 63, 66, 70, 95, 112, 120, 134, 140, 165, 167, 171, 174, 177, 178, 182, 184, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 215, 217, 222, 229, 230, 238, 239, 240, 249

D

Desenho 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 58, 124

Design 86, 88, 89, 91, 168

Dificuldade de aprendizagem 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 204

Diretor de turma 127, 128, 130

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,

36, 37, 38, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 84, 86, 87, 88, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 126, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249

Educação contábil 110, 113, 114, 115, 117

Educação médica 36, 51

Educação profissional 8, 9, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 62, 63, 64, 75, 77, 78, 84, 92, 94, 95, 99, 100, 101, 131, 137, 138, 140, 141, 142

Educação profissional e tecnológica 8, 9, 28, 64, 92, 99, 100, 101, 137

Educação quilombola 196, 201, 205, 209

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 15, 17, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 71, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 86, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 200, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 235, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249

Ensino-aprendizagem 36, 37, 39, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 102, 103, 104, 106, 108, 126, 161, 163, 164, 165, 169, 172, 174, 175, 186, 206, 213, 223, 224, 225, 226, 227

Ensino de matemática 51, 212, 213, 214, 217, 222

Ensino e aprendizagem 38, 40, 50, 52, 55, 105, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 170, 205, 227

Escolha profissional 127, 128, 130

Escrita 54, 90, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 177, 179, 182, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 217, 223, 231

Estatuto 2, 6, 9, 86, 89, 90, 107, 109, 115, 138, 153, 162

Estímulo sensorial 152

EUA 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 134

F

Formação docente 152, 155, 157, 161, 162

Fracasso escolar 186, 187, 189, 193, 194

G

Gamificação 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176

Gilberto Freyre 228, 229, 230, 238, 239, 240

H

História da educação 167, 228

I

Identidade 16, 17, 18, 24, 26, 27, 64, 89, 116, 134, 196, 197, 201, 209, 210, 215, 217, 222, 232, 239

Inclusão escolar 1, 2, 5, 152

Indisciplina 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109

Instrução por pares 36, 41, 44, 47

Interculturalidade crítica 16, 27

J

Jardim móvel 152, 161

Jogos 140, 141, 155, 158, 160, 161, 164, 165, 167, 168, 171, 172, 173, 175, 176, 179

L

Lei 10639/2003 16

Leitura 55, 57, 58, 60, 61, 80, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 181, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 217, 223, 225, 227, 230, 232, 237, 239

Literatura infantil 124, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 227

M

Mediação 49, 51, 54, 87, 88, 127, 128, 129, 149, 150, 224, 225, 227

Mercado de trabalho 30, 31, 34, 78, 127, 128, 129, 130, 201, 203

Metodologias ativas 38, 39, 48, 51, 53, 55, 60, 61, 141, 142, 166, 167, 169, 229, 239

Métodos regionais 228

Microfísica do poder 132, 133

Modernização 110, 111, 112, 113, 117

Mudança organizacional 62, 63, 64, 65, 66, 68, 72, 73, 74

N

Narrativas 50, 168, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 224, 249

P

Paulo Freire 228, 229, 230, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240

Polícia Militar 132

Políticas públicas 17, 28, 29, 113, 143, 198

Prática docente 38, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 197

Práticas socioculturais 212, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222

Problematização 38, 39, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 220

Produção 5, 11, 13, 17, 21, 25, 27, 38, 55, 60, 73, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 106, 114, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 138, 139, 141, 148, 154, 161, 167, 178, 180, 181, 200, 203, 204, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 243, 244

Professoras engenheiras 92, 94

Professores engenheiros 92, 94, 99

Protocolo 75, 76, 77, 78, 84

R

Rede federal 32, 62, 64, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 99, 100, 138

Rondônia 8, 9, 10, 11, 15, 62, 63, 64, 65, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 137, 138, 139, 143

S

Sala ambiente 53, 54, 55, 56, 57, 60

Sala de aula 16, 17, 19, 22, 39, 40, 51, 55, 56, 96, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 116, 120, 122, 126, 145, 148, 155, 158, 159, 160, 161, 166, 169, 170, 172, 175, 196, 204, 207, 209, 212, 216, 218, 219, 221

T

Tecnologias 15, 40, 49, 51, 111, 113, 114, 164, 167, 170, 200, 205, 209

(Des)Estímulos às

teorias, conceitos e práticas

da educação

4



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021

(Des)Estímulos às

teorias, conceitos e práticas

da educação

4



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Atena
Editora

Ano 2021