

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 3



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 3



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 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-Não-Derivativos 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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 Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
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
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a 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. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0483-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.835221309>

1. Educação. 2. Ciências humanas. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. 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



Atena
Editora
Ano 2022

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

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: Currículo, Políticas e Práticas”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de pós-pandemia.

O período pandêmico, como destacou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada das atividades presencialmente, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade. Não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além de formar os sujeitos para “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves.

Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e formativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

MULHERES NA DOCÊNCIA: GRITOS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Raquel Lima Besnosik


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213091>

CAPÍTULO 2..... 9

MODOS DE PENSAR O CORPO/SAÚDE: PROBLEMATIZAÇÕES EM TEMPOS PANDÊMICOS

Andreza de Leon Manske

Bárbara Hees Garré

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213092>

CAPÍTULO 3..... 22

O ECOFEMINISMO EM DEBATE: TEORIAS, AÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Bruna Gabriela Bondioli Possebon

Roger Domenech Colacios


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213093>

CAPÍTULO 4..... 35

SÃO GONÇALO DO SAPUCAY-MG: E SEUS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE INSTRUÇÃO FEMININA (1872-1877)

Hércules Alfredo Batista Alves

Filipe Augusto Souza Pereira Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213094>


CAPÍTULO 5..... 46

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS POSSIBILIDADES

Cristhiane Sanguedo

Bruna Soares de Souza Lima Rodrigues


Lúcia Meirelles Lobão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213095>

CAPÍTULO 6..... 57

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS 4º. E 5º. ANOS: RESULTADOS DE UMA PESQUISA DIAGNÓSTICA E COLABORATIVA

Dayse Grassi Bernardon


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213096>

CAPÍTULO 7..... 67

OS DESAFIOS DA LEITURA NA EJA: DO BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO À SALA DE AULA E A PROPOSTA DIALÓGICA DE FREIRE

Ednilce Oliveira da Paixão Moreira

Irami Santos Lopes
Nara Barreto Santos
Rosemary Lapa de Oliveira
Yara da Paixão Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213097>

CAPÍTULO 8..... 79

O USO DO HIPERTEXTO COMO RECURSO DIDÁTICO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19


Israel Cândido da Silva
Marcelo Rodrigues de Moraes
Simone Ferreira
Eromi Izabel Hummel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213098>

CAPÍTULO 9..... 97

O MUSEU MUNICIPAL PARQUE DA BARONESA COMO UM ESPAÇO DE ENSINO PARA A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS, CONTRA NARRATIVAS E IDENTIDADES

Nathalia Vieira Ribeiro
Rheuren da Silva Lourenço
Micaelen Vieira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213099>

CAPÍTULO 10..... 106

PERSPECTIVAS NEGRAS NOS QUADRINHOS DE MAURICIO DE SOUSA: POSSIBILIDADES AO PROCESSO DE ENSINO E ESCOLARIZAÇÃO

Dilson Cesar Leal Ribeiro
Rosemar Eurico Coenga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130910>

CAPÍTULO 11..... 114

REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA SOCIALIZAÇÃO E HÁBITOS DE VIDA DOS ADOLESCENTES


Amanda Maria Batista Meneghini
Marla Ariana Silva
Ariane Rodrigues Guimarães de Oliveira
Letícia Alves
Thays Cristina Pereira Barbosa
Lorena Queiroz Rachid
Luciana Helena da Silva Nicoli
Marlon Willian da Silva
Andressa Castanheira Barcelos
Regina Consolação dos Santos
Patrícia Peres de Oliveira
Thalyta Cristina Mansano Schlosser

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130911>

CAPÍTULO 12..... 125

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL A SERVIÇO DA CIDADANIA


Adelcio Machado dos Santos
Rita Marcia Twardowski
Audete Alves dos Santos Caetano
Danielle Martins Leffer
Alisson André Escher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130912>

CAPÍTULO 13..... 132

REFLEXÃO SOBRE PAPÉIS DO DOCENTE DE DIREITO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONALIZANTE DO ENSINO MÉDIO


Wisllen Ezequiel Conceição Cunha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130913>

CAPÍTULO 14..... 142

RELAÇÃO ENTRE AS HABILIDADES MATEMÁTICAS E LEITURA EM ESCOLARES COM DISLEXIA

Giseli Donadon Germano
Rita dos Santos de Carvalho Picinini
Sílvia Cristina de Freitas Feldberg
Simone Aparecida Capellini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130914>

CAPÍTULO 15..... 151

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Suylene Tatiany do Nascimento Silva
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Jizabely de Araujo Atanasio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130915>

CAPÍTULO 16..... 178

TICS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: REVISÃO SISTEMÁTICA

Marley Souza de Moraes Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130916>

CAPÍTULO 17..... 185

OLIMPÍADAS DE CIÊNCIAS: *GAME-OVER* PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZADO DURANTE O ENSINO REMOTO

Betânia Mendes de Moura
Amanda Macedo da Costa Lima
Ellen Pereira de Oliveira
Luana Santana de Almeida

Lucélia Sandra Silva Barbosa Braga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130917>


CAPÍTULO 18..... 192

UM CONVITE AO DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabiane Rodrigues dos Santos

Elaine Conte


Marliese Christine Simador Godoflite

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130918>

CAPÍTULO 19..... 194

TAYRÓ - ALUNI-ELA: INVESTIGANDO AS(DES)ARTICULAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO AMAZONAS NO NORTE DO BRASIL

João Beneilson Maia Gatinho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130919>


CAPÍTULO 20..... 203

PROBLEMAS E PERSPECTIVAS NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA COM O JOGO “BRINCANDO COM AS INEQUAÇÕES”: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Carla Emília Staback

Denis Rogério Sanches Alves

Roberta Chiesa Bartelmebs

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130920>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 223

ÍNDICE REMISSIVO..... 224

CAPÍTULO 1

MULHERES NA DOCÊNCIA: GRITOS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 28/07/2022

Raquel Lima Besnosik

Universidade do Estado da Bahia – Campus IX
Barreiras-BA
<http://lattes.cnpq.br/9551711336577969>

RESUMO: Na contemporaneidade, a mulher é convocada a desempenhar muitas tarefas ao mesmo tempo. Refletir sobre o ser mulher na contemporaneidade significa re-pensar o feminino na relação consigo mesmo, com o outro e com o cenário sociocultural no qual é constituído. Freire (2012), Bruschini (1994), Walsh (2017), Louro (2001) e Ferreira (1998) nos ajudam a pensar as questões mobilizadoras das identidades das mulheres quando no exercício de sua profissão, especialmente na docência. Houve uma necessidade de se romper o silêncio que permeava a história das mulheres. Ignoradas e silenciadas, as mulheres precisaram percorrer um longo caminho para a inserção do mercado de trabalho e para o reconhecimento em seus campos profissionais. É perceptível as circunstâncias de discriminação, opressão e desigualdades que as mulheres ainda precisam enfrentar para garantir seu espaço no mercado de trabalho. A inserção da mulher na docência não aconteceu sem críticas e resistências, embora muitos estereótipos sociais tenham contribuído para que a sala de aula se tornasse seu lugar de pertencimento. A abordagem do trabalho docente

feminina ao longo dos anos está dentro da concepção de educação bancária explicada por Freire (2012). A educação bancária acredita que o educador é aquele que sabe, pensa, educa, enquanto os educandos não sabem, não pensam por si próprios e precisam ser disciplinados. Essa concepção não era apenas aplicada aos educandos, meros depositários de conteúdos, também as professoras tinham suas atividades padronizadas e normatizadas pelos dirigentes do sistema educacional e pelo Estado. Walsh (2017) afirma que a sobrevivência física e cultural dos oprimidos e oprimidas está na contestação às injustiças, na rebelião como autoafirmação e na resistência. São os movimentos de transgressão que provocam fissuras no sistema, de onde surgem outras possibilidades. Por isso, o lugar da docência, especialmente para as mulheres, é de desafio, de transgressão e de rebeldia política.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade feminina; Magistério feminino; Desigualdades de gênero; Transgressão feminina.

WOMEN IN TEACHING: SCREAMS BEYOND SCHOOL WALLS

ABSTRACT: In contemporary times, women are called upon to perform many tasks at the same time. Reflecting on being a woman in contemporary times means rethinking the feminine in the relationship with oneself, with the other and with the sociocultural scenario in which it is constituted. Freire (2012), Bruschini (1994), Walsh (2017), Louro (2001) and Ferreira (1998) help us to think about the mobilizing issues of women's identities when exercising their profession, especially in teaching. There was a

need to break the silence that permeated the history of women. Ignored and silenced, women had to go a long way to enter the job market and be recognized in their professional fields. It is noticeable the circumstances of discrimination, oppression and inequalities that women still need to face to guarantee their space in the labor market. The inclusion of women in teaching did not happen without criticism and resistance, although many social stereotypes have contributed to the school becoming their place of belonging. The approach to female teaching work over the years is within the concept of banking education explained by Freire (2012). Banking education believes that the educator is the one who knows, thinks, educates, while the students do not know, do not think for themselves and need to be disciplined. This conception was not only applied to the students, mere depositaries of content, the female teachers also had their activities standardized and regulated by the leaders of the educational system and by the State. Walsh (2017) says that the physical and cultural survival of the oppressed lies in contesting injustices, in rebellion as self-affirmation, and in resistance. It is the movements of transgression that cause cracks in the system, from which other possibilities arise. Therefore, the place of teaching, especially for women, is one of defiance, transgression and political rebellion.

KEYWORDS: Female identity; Female teaching; Gender inequalities; Female transgression.

Na contemporaneidade, a mulher é convocada a desempenhar muitas tarefas ao mesmo tempo: ser mulher, ser mãe, ser profissional, ser amante. A mídia, de modo geral, vende uma imagem de mulher perfeita: beleza impecável, boa esposa, boa mãe, dona de casa e profissional impecáveis. Por mais que se esforce (e precisa se esforçar ainda mais do que os homens para ser reconhecida), sempre “falha” na perseguição dessa imagem ideal. Ela é muito exigida – e exige bastante de si mesma – nas múltiplas funções de sua vida.

Refletir sobre o ser mulher na contemporaneidade significa re-pensar o feminino na relação consigo mesmo, com o outro e com o cenário sociocultural no qual é constituído. Neste texto, será realizada uma reflexão a respeito das questões mobilizadoras das identidades das mulheres quando no exercício de sua profissão, especialmente na docência. Pensar sobre o feminino é pensar em como essa identidade é construída, de que modo os discursos culturais e ideológicos contribuem para a formação dessas identidades e como essa identidade efetivamente se revela nos espaços profissionais.

Houve uma necessidade de se romper o silêncio que permeava a história das mulheres. Perrot (2007) discorre sobre essa invisibilidade das mulheres nos espaços públicos. Ou elas ficavam confinadas em casa ou, quando fora do ambiente doméstico, conservavam o silêncio. Se são pouco vistas, pouco também é o que se fala delas. As mulheres deixam poucos registros de suas histórias, sejam escritos ou materiais. Suas produções são rapidamente dispersas, destruídas, porque não julgam serem interessantes para serem conservadas. Pelas próprias mulheres, há muitas vezes uma desvalorização de sua produção, do que deve ser honrado pela memória.

O fato de grande parte dos registros não especificar o gênero contribui, de acordo

com Perrot (2007), para que muitos elementos da história das mulheres se percam: estatísticas relacionadas ao trabalho e às questões econômicas, reconstrução de linhagens femininas. Falar sobre a mulher (nas artes plásticas, na literatura, na história), dizendo o que são ou o que deveriam fazer, sempre foi muito comum. O que era ignorado com muita frequência era o que as próprias mulheres pensavam sobre isso, como viam e sentiam a si mesmas.

Freire (2012), em sua *Pedagogia do Oprimido*, vai falar sobre a necessidade de transformação a partir da perspectiva dos próprios oprimidos. A falsa solidariedade não é aceita na pedagogia da libertação. Não é suficiente reconhecer-se como opressor, agir de forma piegas e individualista. É preciso lutar para transformar a realidade, visualizar os oprimidos como seres concretos e injustiçados. “Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica” (FREIRE, 2012, p. 43). A pedagogia que parte dos interesses egoístas dos opressores, camuflados em falsa generosidade, que busca manter os oprimidos imersos e alienados na realidade opressora, é um instrumento de desumanização.

Ignoradas e silenciadas, as mulheres precisaram percorrer um longo caminho para a inserção do mercado de trabalho e para o reconhecimento em seus campos profissionais. No que diz respeito à atividade remunerada da mulher, questionava-se o “papel libertador” dessa atividade e a ausência de referências e estudos com relação ao papel reprodutivo na mulher. Separando as estatísticas e pensando nas relações de gênero cotidianas, “o sexo do trabalhador participa na definição da própria qualidade da relação entre Trabalho e Capital: as mulheres constituem uma parcela *sui generis* da força de trabalho, vivendo a dupla sujeição ao Homem e ao Capital” (BRUSCHINI, 1994, p. 20).

O trabalho doméstico não pode ser excluído da análise sobre a realidade cotidiana da mulher. Os efeitos das reponsabilidades familiares ainda hoje atingem mais as mulheres do que os homens. É necessário ampliar o conceito de trabalho para ter uma estimativa mais adequada do volume de atividades relacionadas à produção social que a mulher desempenha todos os dias e considerar a trabalhadora como alguém que ocupa posição em uma unidade doméstica, parte de uma estrutura social mais ampla.

Bruschini (1994) afirma que um novo salto foi dado nos estudos sobre a mulher quando se passou a considerar o trabalho feminino a partir da divisão social do trabalho. Foram empreendidos estudos que revelaram a desvalorização do trabalho feminino, as desigualdades salariais, a segregação ocupacional, as discriminações. Nos anos 80, usando a categoria de gênero, as diversas dinâmicas na constituição de ocupações masculinas e femininas começam a ser discutidas e estudadas. Nesse período, há um aumento da participação feminina no mercado de trabalho, especialmente nas regiões urbanas. No entanto, essa participação tendia a diminuir quando a mulher se tornava mãe. Enquanto 39% das brasileiras sem filhos trabalhavam fora, quando se tornavam mães, esse número ia para menos de 30%.

É perceptível as circunstâncias de discriminação, opressão e desigualdades que as mulheres precisaram (e ainda precisam) enfrentar para garantir seu espaço no mercado de trabalho. Segundo Freire (2012), quando os oprimidos têm clareza sobre seus opressores e se engajam na luta pela libertação, começam a acreditar em si mesmos, superando essa imersão no sistema opressor. E isso exige uma reflexão crítica e uma ação prática.

A inserção da mulher na docência também não aconteceu sem críticas e resistências, embora muitos estereótipos sociais tenham contribuído para que a sala de aula se tornasse seu lugar de pertencimento. Em meados do século XIX surgem as primeiras escolas normais para a formação docente. Louro (2001) explica que, no Brasil, como em tantos outros países, a atividade docente foi iniciada por homens, principalmente religiosos entre 1549 e 1759. Com as escolas normais, a intenção era formar professores e professoras que pudessem atender à demanda escolar. Ao passar dos anos, observou-se que mais mulheres do que homens eram formadas. Os homens estavam abandonando as salas de aula e a “feminização do magistério” se iniciou. Os que permaneciam na área da educação passavam a dirigir e controlar todo o sistema, deixando as funções mais imediatas do ensino com as mulheres. Embora a profissão fosse predominantemente feminina, diretores, supervisores, chefes de instituição pública eram homens. O controle da profissão ainda era feita por homens.

Louro (2001, p. 450) enfatiza que o processo de feminização da atividade docente não acontecia sem críticas: “para alguns parecia uma completa insensatez entregar à mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças”. Outros, no entanto, afirmavam que, “por natureza”, as mulheres eram as educadoras mais adequadas para o trato com crianças. Ele era uma extensão da maternidade, sendo cada aluno uma espécie de filho para a professora. O que era considerado como função feminina não estava sendo subvertido, mas somente ampliado ou sublimado. A “vocação” docente então passava a ser uma atividade de amor, entrega e doação.

Este modo estereotipado de tratar a docência (mas não somente ela; também outras ocupações consideradas femininas) como extensão do trabalho doméstico e da maternidade (reproduzindo os papéis que a mulher desempenha socialmente) conferia ao trabalho da mulher um caráter auxiliar ou complementar (FERREIRA, 1998). A imagem propagada era a da professora dócil e dedicada, o que dificultaria discussões posteriores sobre salário, carreira e condições de trabalho, por exemplo. O estado passa ter maior controle sobre a docência: conteúdos e níveis de ensino, credenciais dos professores, horários, salários, etc.

Essa abordagem do trabalho docente feminino está dentro da concepção de educação bancária explicada por Freire (2012). Essa concepção contudo não era apenas aplicada aos educandos, que eram meros depositários de conteúdos, também as professoras tinham suas atividades padronizadas e normatizadas pelos dirigentes do

sistema educacional e pelo Estado. Aqueles que se julgam sábios e que detêm a autoridade transmitem (ou impõem) o conhecimento para os que julgam que nada sabem. Isso faz parte de uma ideologia da opressão. A educação bancária acredita que o educador é aquele que sabe, pensa, educa, enquanto os educandos não sabem, não pensam por si próprios e precisam ser disciplinados. Essa ideologia permeava a crença de que as mulheres não sabiam o suficiente, não eram capazes de gerir o processo educacional; podiam ensinar, mas precisavam ser direcionadas e orientadas. Tal como os educandos que eram diminuídos em seus conhecimentos, as mulheres professoras também experimentavam essa desqualificação em outra medida.

A educação bancária diminui não estimula sua criticidade e satisfaz o interesse apenas dos opressores. E eles reagem contra qualquer tentativa de uma educação que busque o pensar autêntico e autônomo. A concepção bancária tende a inibir o poder de criar e de atuar; o propósito é controlar o pensar e a ação.

Seguindo a lógica opressora da segregação e da discriminação, o magistério sofreu um processo intenso de desqualificação profissional. Muitos autores fazem parecer que isso aconteceu apenas pela inserção das mulheres nesse espaço. Apple (1988, p. 15) discute como, dentro da perspectiva capitalista, muitas profissões que se direcionam para atender comunidades de baixa renda ou projetos sociais são levadas à desqualificação e à perda de seu poder aquisitivo. “Mestras e mestres estariam sendo desqualificados”. Claro que soma-se a isso à desqualificação da própria mulher, vista como um ser inferior e destinada a desempenhar trabalhos inferiores. Por isso, o grande acesso de mulheres à docência imprimiu ainda mais esse caráter inferior à profissão.

Prá e Cegatti (2016) enfatizam que a entrada das mulheres no espaço público foi através da sua inserção na educação básica e o ensino tinha como finalidade reforçar os aprendizados associados às atribuições domésticas (cultivo de habilidades manuais e estéticas), limitando o seu conhecimento em outras áreas. A influência da esfera doméstica na entrada das mulheres no mercado de trabalho direcionou as mulheres para áreas mais voltadas ao cuidado, como a enfermagem e a educação, alterando seu significado e valor social, desenvolvendo o fenômeno da feminização de algumas ocupações.

Em estudos mencionados por Ferreira (1998), entre as décadas de 60 e 80, o principal motivo relatado pelas mulheres de escolha pela docência foi a “vocação”. Associadas à vocação, estavam as representações construídas socialmente sobre a mulher professora e seu fazer profissional: a identificação da profissão com a maternidade; a vocação como doação de si mesma ou como uma missão a ser cumprida, lembrando o sacerdócio e o sacrifício; e a identidade profissional feminina construída a partir da percepção de serem diferentes e inferiores aos homens, cabendo a elas tarefas específicas de conotação feminina.

Por outro lado, Almeida (1998) faz questão de pontuar a necessidade de não se diminuir a atuação das mulheres no magistério como sujeitos históricos que também

transgrediam e resistiam aos padrões impostos. Senão, isso provoca um sentimento de vitimização que ainda hoje contribui para a desvalorização da profissão e das próprias mulheres. No processo de feminização do magistério, verifica-se reivindicações femininas feitas na imprensa para melhoria de condições de trabalho e exigência da educação de meninas. As mulheres se tornaram mais ativas socialmente e passaram a exercer uma influência maior do ponto vista social, político e cultural.

A inserção no espaço público, via trabalho remunerado, ao promover o distanciamento do espaço privado, permitiu um novo olhar sobre o doméstico e sobre as relações de submissão e opressão. Esse primeiro reconhecimento provocaria, por si só, uma ruptura nas relações de poder consolidadas dentro do lar (Ibid., p. 75).

Foram rupturas feitas em um cenário de segregação que promoveram formas outras de inserção e acolhimento. Muitas mulheres encontraram no magistério um caminho para a independência financeira e para não depender de um casamento para sobreviver; outras, mais pobres, viram a possibilidade de sustentar suas famílias, ajudando no orçamento doméstico; outras ainda visualizaram a possibilidade de exercer uma atividade que lhes trouxesse realização pessoal. Walsh (2017) afirma que a sobrevivência física e cultural dos oprimidos e oprimidas está na contestação às injustiças, na rebelião como autoafirmação e na resistência. Mecanismos e estratégias (de diversas ordens) de luta, resistência, ruptura, transgressão diante do silenciamento imposto representam gritos de vozes sequestradas, subjetividades negadas, corpos, natureza e territórios violados.

Freire (2012) afirma que os homens (e mulheres – somente para enfatizar) não se fazem no silêncio, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. “O diálogo é uma exigência existencial”. Reflexão e ação sobre a transformação do mundo acontecem nesse espaço. Foi o que as mulheres promoveram na docência na busca por reconhecimento em sua atuação.

A resistência das mulheres no magistério iniciava-se na sala de aula. Ainda que os mecanismos de controle fossem muitos, em seus espaços de atuação, encontravam as possibilidades de interferir na educação e na forma de pensar de crianças e jovens. Sabiam do impacto que causariam em seus desenvolvimentos. Sabiam (em sua maioria) do impacto que causariam na estrutura escolar. Para muitos, poderiam ser apenas as esposas e mães em uma extensão de suas tarefas em ambiente escolar. Mas essas mulheres estavam mudando a ordem social, tornando-se presentes e ativas e ampliando suas possibilidades de atuação. Essas foram as pequenas fissuras encontradas para romper a ordem estabelecida.

Ainda hoje, por outro lado, é possível observar impactos do processo de desqualificação e de feminização do magistério: os baixos salários que atingem homens e mulheres presentes na profissão, a presença menor de mulheres nos sindicatos e nos espaços de representação docente (os homens que permanecem na profissão ainda

continuam a ocupar grande parte dos cargos de direção e representação docente), a desvalorização profissional que se reflete na limitação de recursos e no comprometimento da qualidade do ensino. Por isso, a luta permanece constante e é necessário transgredir, criar novas formas de aprendizado e de resistência a um sistema político e social que parece sufocar toda uma categoria.

São os movimentos de transgressão que, segundo Walsh (2017), provocam fissuras no sistema. É desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar em suas fissuras e rupturas onde brotam e crescem outras possibilidades, as esperanças pequenas. Para isso, é necessário re-afinar os sentidos e a sensibilidade para ver, ouvir e sentir os muitos outros e outras. São necessárias novas formas de ação política, novos caminhos de luta, novas formas de rebeldia diante das dificuldades impostas pelo capitalismo. É importante incentivar o pensamento crítico, o questionamento, o desafio, a transgressão dentro das universidades, instituições e espaços cada vez mais desprovidos de pensamento e de consciência.

A escolha das mulheres pelo magistério precisa ser menos vista como um processo natural por serem mulheres e mais como um posicionamento político. Embora muitas possam justificar sua escolha pela sala de aula como uma vocação, é a sua postura crítica, transgressora e combativa que vai demarcar seu espaço de voz e de luta. O lugar da docência, especialmente para as mulheres, é de desafio, de transgressão e de rebeldia política. É um lugar coletivo, mas não somente de um coletivo de mulheres. As características impressas na profissão em virtude da feminização do magistério impactam mulheres e homens professores. As representações sociais construídas inferem na forma como a profissão é vista e como os professores (mulheres e homens) veem a si mesmos. Por isso, pensar sobre a docência precisa ser um processo coletivo e compartilhado. E não cabe teorizar sobre os sujeitos docentes da educação sem incluí-los no processo reflexivo.

Freire (2012), ao falar da libertação dos oprimidos, enfatiza que significa libertar homens (e mulheres) e não coisas. Não é possível somente a autolibertação nem a libertação de uns pelos outros. A responsabilidade pela luta é partilhada e coletiva e a liberdade é também para construir, criar, agir de maneira responsável e ativa. É necessária uma pedagogia humanizadora, que estimule a consciência.

A luta está distante do fim. Embora muitas conquistas tenham sido realizadas, ainda há a necessidade de se lutar por mais valorização do trabalho feminino, já que a ocupação do âmbito escolar e de outros espaços frequentados pelos homens não representou (nem representa) uma garantia de direitos igualitários. Exemplo disso são as histórias e denúncias de discriminação e de assédio (sexual e moral). Muito ainda precisa ser feito por uma pedagogia humanizadora e libertária que considere a expressividade e a participação de toda a coletividade (homens e mulheres) por igual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998

APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.64, p.14-23, fev. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180>>. Acesso em: 30 jul 2020.

BRUSCHINI, C. Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 3, jan. 1994a. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16287/14828>> Acesso em: 30 jul 2020.

FERREIRA, A. T. B. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Revista Tópicos Educacionais**. Recife, v. 16, n. 1-3, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22455>>. Acesso em: 30 jul 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.) **História das mulheres no Brasil**. Sao Paulo: Contexto, 2001.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PRÁ, J. R., CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>>. Acesso em: 26 jul 2019.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In: DINIZ, A. G., PEREIRA, D. A., ALVES, L. K. (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. Disponível em: <<https://catherine-walsh.blogspot.com/2017/10/interculturalidad-y-decolonialidad.html>>. Acesso em: 15 set 2020.

CAPÍTULO 2

MODOS DE PENSAR O CORPO/SAÚDE: PROBLEMATIZAÇÕES EM TEMPOS PANDÊMICOS

Data de aceite: 01/09/2022

Andreza de Leon Manske

Licenciada em Educação Física; Mestranda em Educação e Tecnologia; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense IFSul Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4044793523240030>

Bárbara Hees Garré

Doutora em Educação Ambiental; Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense IFSul Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8965428715189683>

RESUMO: Este estudo trata-se do recorte da dissertação de Mestrado intitulada “DISCURSOS SOBRE A SAÚDE DO CORPO NO INSTAGRAM: ESTRATÉGIAS DE OBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS EM TEMPOS PANDÊMICOS” que está em andamento no Programa de Pós-Graduação do IFSul Campus Pelotas e tem o propósito de compreender de que modo funcionam alguns discursos que versam sobre a saúde do corpo na rede social *Instagram* durante a pandemia da COVID-19. Destaca-se que ao pensar diferentes modos de ter um corpo dito saudável, diversos atravessamentos se produzem, no qual o combate a obesidade enquanto categoria considerada de risco pela Organização Mundial da Saúde ganha ênfase. No estudo em questão compreende-se o corpo enquanto uma fabricação cultural moderna

e que por ele atravessam discursos de cada época, sendo o discurso da saúde do corpo um dos que mais reverberam durante a pandemia. Assim, este estudo tensiona algumas produções discursivas constituídas e reverberadas principalmente em relação a alimentação e a atividade física durante a contenção do vírus *SARS-CoV-2*. Vale ressaltar que tomamos o *Instagram* como uma pedagogia cultural que nos incita a adotar determinadas práticas em prol de um corpo com mais saúde e longevidade. Dessa maneira, percebemos uma forte incitação aos comportamentos considerados como mais saudáveis, convidando os sujeitos a repensar hábitos e práticas para obter alguns benefícios, tais como: melhor qualidade do sono, disposição, redução da taxa de gordura corporal e ainda proporcionar autoestima. Com o avanço das tecnologias na última década, percebe-se que a rede social *Instagram* é uma instância educativa que reverbera diversos discursos, entre eles os discursos veiculados pelo Ministério da Saúde. Estes discursos são muitas vezes, assumidos e tomados como verdadeiros para manter a saúde e a qualidade de vida, dentre outras questões. Neste sentido, o estudo aqui apresentado problematiza algumas hegemonias discursivas a partir das lentes foucaultianas.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Educação, Foucault, *Instagram* e Pedagogias Culturais.

WAYS OF THINKING THE BODY/HEALTH: PROBLEMS IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT: This study is an excerpt from the Master's thesis entitled “DISCOURSES ON

BODY HEALTH ON INSTAGRAM: SUBJECT OBJECTIVATION STRATEGIES IN PANDEMIC TIMES” which is in progress at the Graduate Program of IFSul Campus Pelotas and has the purpose of understanding how some discourses about body health on the social network Instagram work during the COVID-19 pandemic. It is noteworthy that when thinking about different ways of having a so-called healthy body, several crossings are produced, in which the fight against obesity as a category considered at risk by the World Health Organization gains emphasis. In the study in question, the body is understood as a modern cultural fabrication and through which discourses of each era cross, with the discourse of body health being one of the ones that most reverberate during the pandemic. Thus, this study stresses some discursive productions constituted and reverberated mainly in relation to food and physical activity during the containment of the SARS-CoV-2 virus. It is worth mentioning that we take Instagram as a cultural pedagogy that encourages us to adopt certain practices in favor of a body with more health and longevity. In this way, we perceive a strong incitement towards behaviors considered healthier, inviting subjects to rethink habits and practices to obtain some benefits, such as: better sleep quality, disposition, reduction of the body fat ratio and even providing self-esteem. With the advancement of technologies in the last decade, it is clear that the social network Instagram is an educational instance that reverberates several discourses, including the discourses conveyed by the Ministry of Health. These discourses are often assumed and taken as true to maintain health and quality of life, among other issues. In this sense, the study presented here problematizes some discursive hegemonies from the Foucauldian lens.

KEYWORDS: Body, Education, Foucault, Instagram and Cultural Pedagogies.

1 | PRIMEIROS CONTORNOS

Começamos demarcando o quanto a aproximação ao referencial teórico, especialmente os estudos foucaultianos, nos desassossegoou e nos mobilizou para a produção desta pesquisa. Percebemos o quanto a partir do próprio referencial teórico que estávamos imersas, deslocou nosso olhar de questões sobre o corpo para questões sobre a saúde do corpo. Diante disso, Michel Foucault, filósofo francês, foi fundamental para olharmos a pesquisa de outro modo, diferente de como a iniciamos.

Assim, assumimos o desafio de nos lançarmos na investigação de tal temática, cara para muitas mulheres e especialmente para nós mesmas. Michel Foucault tem nos provocado e incitado a questionar alguns discursos hegemônicos, tomados como verdades¹ que nos parecem tão óbvios no mundo em que vivemos. Diante disso, compreendemos que tais discursos se tornam ainda mais potentes e repercutem com mais força, quando proferidos por determinados sujeitos, sujeitos estes que são considerados “vozes autorizadas”² para pronunciar com certa legitimidade um discurso, considerando que vivemos em um

1 Na correnteza dos estudos foucaultianos, compreendemos que as verdades são fabricadas em determinados períodos na história, que vão sendo naturalizadas e reafirmadas por diversas instâncias sociais (FOUCAULT, 2018).

2 Entendemos que as vozes autorizadas estão relacionadas a compreensão de ciência que se instaura na Modernidade. Nessa lógica alguns indivíduos estariam mais aptos a pronunciar um determinado discurso, tomado como mais legítimo. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p.9).

regime de verdade pautado pela ciência³ na modernidade⁴. Estes discursos anunciam e/ou defendem os diversos benefícios que a estratégia da adoção de uma atividade física, aliada a uma alimentação considerada saudável pode proporcionar aos sujeitos.

2 | FUNCIONAMENTO DO *INSTAGRAM* DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: ALGUNS DELINEAMENTOS SOBRE O CORPUS DE PESQUISA

Neste momento, destacamos que tomamos o *Instagram* enquanto artefato midiático e *corpus* desta pesquisa, trata-se de uma rede social *online* e interativa entre usuários, que permite o compartilhamento de vídeo e de imagens em tempo real. O aplicativo pode ser acessado tanto por *desktop* quanto por tecnologia *mobile*. Optamos por delimitar um recorte específico do objeto a ser analisado, a rede social: *Instagram* e o perfil @minsaude⁵.

Consideramos que o corpo tem sido alvo de diferentes abordagens veiculadas nos meios de comunicação, e especialmente durante a pandemia temos percebido uma ênfase ao corpo, mais especificamente, à saúde do corpo. Nesse sentido, destacamos o quanto as mídias sociais tem sido o meio de comunicação que nos permite estarmos em contato com as pessoas, especialmente durante a pandemia, além de nos informarmos sobre as notícias que estão acontecendo no Brasil e no mundo, tal como a COVID-19⁶.

Nesta pesquisa, consideramos o *Instagram* como um artefato cultural potente que coloca em circulação pedagogias culturais. Tais pedagogias são potentes, ensinam e fabricam sujeitos, e seu uso tem se intensificado principalmente em tempos de crise sanitária. Desse modo,

[...] muitas das análises que se fazem e que acionam o conceito de pedagogias culturais não buscam mostrar o quanto estas reproduzem ideologia ou são repressoras, em uma perspectiva crítica, mas procuram salientar, entre outras coisas, o quanto elas são produtivas e o quanto os artefatos da cultura são pedagógicos ao nos ensinarem modos de ser a partir da regulação de nossas condutas. (CAMOZZATO; DE CARVALHO & DE ANDRADE, 2016, p. 31)

Dessa forma, compreendemos o *Instagram* como uma instância educativa, que

3 Compreendemos que estamos vivendo em um momento delicado em nossas vidas que é a pandemia da COVID-19, momento este marcado pelo questionamento a ciência e um descrédito a mesma. Demarcamos que não estamos questionando/desacreditando da ciência, nossa intenção consiste em uma problematização acerca dos efeitos que discursos veiculados no *Instagram* @minsaude produzem nos sujeitos, nesse sentido pretendemos problematizar tais efeitos e o modo pelo qual vão sendo naturalizados e assumidos por nós como verdades inquestionáveis.

4 De acordo com o pensamento do sociólogo polonês Bauman, estamos tomando por Modernidade, o espaço-tempo em que vivemos, no qual ligeiras transformações ocorrem na sociedade e nos constituem sujeitos no tempo presente. Nesse sentido, compreendemos que vivemos em uma sociedade onde tudo a qualquer momento pode ser mutável. "Os fluidos se movem facilmente [...] diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos". (BAUMAN, 2001, p.8)

5 Perfil oficial do Ministério da Saúde na rede social *Instagram*. Entendemos que o @ é utilizada por outras redes sociais além do *Instagram*, como o Twitter por exemplo. Dessa maneira, para evitar o uso repetitivo da palavra *Instagram*, toda vez em que aparecer no texto @minsaude estamos nos referindo ao perfil na rede social *Instagram*.

6 "A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou instagoligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório." Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 21 set 2020.

apresenta múltiplas possibilidades de conteúdos que podem ser consumidos e produtiva, ou seja, os conteúdos disseminados por ele, produzem efeitos. Além disso, é uma rede social que possui um número significativo de usuários, atualmente possui 1.082 bilhões de usuários⁷.

Com o tempo, fomos percebendo que outros recursos começaram a conquistar espaço nesta rede social como, por exemplo, uma nova funcionalidade que emergiu em decorrência da pandemia: “COVID-19: Central de Informações”.

Na Figura 1 o leitor(a) pode acompanhar o percurso para encontrar tal funcionalidade na rede social descrita através dos passos “1 e 2”, demarcados na respectiva figura na cor vermelha. Na Figura 2, compreendemos que essa funcionalidade faz circular discursos acerca da COVID-19, doença que se instaurou no mundo desde o fim de 2019. Esses discursos são publicados a partir de informações divulgadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Na Figura 3, percebemos o quanto publicações dentro do próprio @ minsaude visam facilitar o acesso do usuário ao conteúdo da Figura 2. Apenas com um clique sobre o link “Acesse a COVID-19: Central de informações para obter recursos sobre a vacina” o usuário é direcionado a Figura 2.



Figura 1 – Percurso para Informações sobre a COVID-19⁸

Figura 2 – Fatos sobre a COVID-19⁹

Figura 3 – Publicações que direcionam para a página da Figura 2¹⁰

7 Dados sujeitos a alterações ao longo da pesquisa, devido a inserção de usuários na plataforma. Disponível em: <https://www.oficinadnet.com.br/post/16064-qual-sao-as-dezmaiores-redes-sociais>. Acesso em: 02 nov 2020.

8 Acervo Pessoal.

9 Acervo Pessoal.

10 Acervo Pessoal.

Entendemos o *Instagram* como um artefato midiático moderno potente no período de pandemia, visto que as pessoas acompanham as notícias relacionadas aos mais diversos segmentos principalmente através desse espaço. Assim, consideramos as redes sociais um espaço potente para veiculação de discursos, que fabricam novos modos de nos relacionarmos conosco mesmas e de investirmos em nosso corpo em prol de um estado dito saudável. Não estamos dizendo que o *Instagram* é uma instância maquiavélica, mas do quanto é nitidamente uma forma de persuasão muito potente para conduzir as nossas condutas e nos ensinar formas de nos relacionarmos com os outros e consigo mesmo. Nesse mesmo viés, tanto a educação quanto a pedagogia se direcionam para um fim mútuo, ensinar o sujeito.

Nesta perspectiva, destacamos que o *Instagram* seleciona os conteúdos que nos serão mostrados de acordo com o que mais visualizamos, curtimos, salvamos. Então, torna-se produtivo compreender que participamos de tais processos, cada escolha que fazemos, cada like e comentário distribuídos, também são integrantes dessa rede de reverberação de determinados discursos.

3 | MODOS DE PENSAR CORPO/SAÚDE EM TEMPOS PANDÊMICOS A PARTIR DE ALGUMAS FERRAMENTAS FOUCAULTIANAS

Anunciamos que o percurso teórico-metodológico da nossa pesquisa se encontra situado no campo dos estudos foucaultianos estabelecendo uma aproximação com os estudos culturais de vertente pós-estruturalista. Por esse motivo, nosso trajeto metodológico não foi determinado a priori, no início da pesquisa, pois não consiste em adotar um método fechado “já pronto” para ser utilizado.

Desse modo, vale ressaltar, que aqui estamos construindo nosso caminho de pesquisa e, portanto, vamos traçando as estratégias metodológicas no transcórre da própria investigação. Nessa perspectiva, nos aproximamos das palavras de Foucault, em uma entrevista concedida a Roger Pol-Droit, na qual ele sugeriu que fizéssemos uso de suas ferramentas conforme nosso objeto de estudo.

Todos meus livros, seja História da Loucura seja outro podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultaram... pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006, p. 52)

Gostaríamos de ressaltar que as ferramentas de análise que selecionamos da “caixa de ferramentas” do filósofo francês Foucault para essa pesquisa, não operam sozinhas e de maneira independente, mas ao contrário disso, elas funcionam de modo articulado umas às outras. Tais ferramentas são potentes para que possamos compreender de que modo funcionam alguns discursos sobre a saúde do corpo na rede social *Instagram* durante a

pandemia do COVID-19.

Dentre as ferramentas foucaultianas, escolhemos mobilizar as seguintes: sujeito, poder, discurso, verdade e modos de subjetivação. Começaremos falando sobre o conceito de sujeito, pois para pensarmos o sujeito, precisamos compreender que nele se entrecruzam outros conceitos.

Desse modo, compreendemos que o sujeito é constituído nas e pelas relações de poder e é inventado também no e pelo discurso. Nesse sentido “Foucault afirma não ter sido o poder, mas o sujeito – e as diversas formas de assujeitamento – o tema geral de suas investigações” (FISCHER, 2012, p.56). Por esse viés, entendemos que Foucault não pretendeu mapear algum tipo de teoria sobre o sujeito ou sobre o poder, mas compreender os diferentes modos pelos quais nos constituímos sujeitos na modernidade. E, nessa correnteza, entendemos que o sujeito pode ser compreendido a partir de três modos de subjetivação/objetivação,

[...] a objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que ele trabalhou no registro da arqueologia –, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da genealogia – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da ética. (VEIGA-NETO, 2014, p. 111) [grifos do autor]

Compreendemos que esses modos de subjetivação/objetivação descritos acima produzem os sujeitos no tempo em que vivem. Assim, assumindo a compreensão foucaultiana, entendemos que não existe uma natureza preexistente, uma subjetividade natural dos indivíduos, mas sim que nossas subjetividades são fabricadas a partir de relações que estabelecemos com os outros e a partir de processos pelos quais nos assujeitamos.

Desse modo, em tempos de pandemia global, como o que estamos vivenciando, percebemos um deslocamento nos modos de ser e de viver, e, de certo modo, uma forte recorrência ao uso das redes sociais como ferramenta principal de comunicação. Consideramos que os ditos veiculados nestas redes nos atravessam enquanto sujeitos e constituem-se como mais uma estratégia de produção de nossas subjetividades, aqui especialmente aquelas atreladas às noções de corpo e saúde.

Diante disso, quando olhamos para nosso objeto de estudo, os discursos que versam sobre a saúde do corpo na rede social *Instagram*, somos provocadas/instigadas a pensar no quanto nossas condutas são conduzidas por determinados discursos que nos convidam a realizar certas práticas, e que não agimos porque somos obrigadas. Segundo Foucault,

A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “governo”. Devemos deixar para este termo a significação bastante ampla [...] Ele não se referia

apenas às estruturas políticas e à gestão dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. (1995, p.243-244) [grifos do autor]

Desse modo, compreendemos que existem relações de poder e saber em funcionamento nos e pelos discursos. Assim, entendemos que somos envolvidos numa trama de poder e de saber que nos convence, nos captura a partir de diversas estratégias e dessa forma vamos participando, aceitando e reproduzindo algumas práticas consideradas legítimas em nossos cotidianos.

Nesse sentido, entendemos que nós nos constituímos sujeitos por meio de processos de subjetivação, processos esses que são acionados nas e pelas relações de poder. Compreendemos, a partir de Foucault (1995), conforme destacado anteriormente, que ao pensarmos a saúde do corpo, por exemplo, somos assujeitados tanto pelos outros quanto por nós próprios. Entendemos, portanto, o sujeito enquanto aquele que é fabricado nas e pelas relações de poder. Nessa perspectiva, compreendemos que:

O poder não se possui, não é uma propriedade, não está localizado no Estado, não é mera superestrutura, enfim, não atua pelos mecanismos da repressão e da ideologia. Por oposição, também aprendemos que o poder, antes de tudo, é um “efeito de conjunto”: é uma estratégia, é algo que está em jogo, ele incita, promove, produz e é positivo. Produz o quê? Sujeitos, discursos, formas de vida. Como? Através da transformação técnica dos indivíduos. (FISCHER, 2012, p. 61)

Desse modo, temos a compreensão do poder enquanto relações de poder, tais relações vão produzindo os sujeitos de nosso tempo, nas suas mais ínfimas esferas da vida, ou seja, nas micro-relações, sejam elas familiares, de amizade, de amor, no trabalho, na faculdade ou em qualquer outro tipo de ambiente desde que envolvam sujeitos *livres*.

Compreendemos, a partir dos estudos foucaultianos, que existem relações de poder operando, quando há possibilidade de resistência. Nessa perspectiva, as relações de poder e a resistência são exercícios, lutas entre sujeitos. Na esteira de Foucault, entendemos a resistência não como uma revolução no âmbito macro, mas no sentido micro, de pequenas ações cotidianas.

Desse modo, “Foucault nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo” (VEIGA-NETO, 2014, p. 22).

Dessa maneira, a nossa constituição enquanto sujeitos não acontece de maneira equilibrada, assim precisa ter um espaço mínimo de resistência, segundo Henning e Henning (2012) “a sociedade é atravessada por relações de poder entre sujeitos livres, há possibilidade de resistência, de contestação e de transformação, o que possibilita deslocar

certezas e questionar verdades” (p.12).

Então que cada uma de nós, sujeitos modernos, sejamos resistentes nas nossas pequenas batalhas diárias, que façamos o exercício de rompimento com as verdades absolutas nos nossos micro-espacos. Desse modo, a

[...] importância de lutarmos contra todas as formas de assujeitamento, ou, como escreveu, contra a “submissão da subjetividade”. Se somos sempre assujeitados, lutemos por formas de sujeição que não nos submetam tão radicalmente naquilo que nos é mais caro – a nossa individualidade. (FISCHER, 2012, p.56) [grifos da autora].

Pensando com Fischer (2012) entendemos que mesmo que sejamos assujeitadas, nessa busca de estar cada vez mais perto do corpo tido como saudável, que possamos recusar as coisas que não nos deixem bem em alguma dimensão da nossa vida.

Mesmo assujeitadas, que exercitemos, em alguma medida, o mínimo de resistência possível, nas relações que nós mesmos estabelecemos com nossos corpos. Que possamos lutar por formas de nos relacionarmos com a saúde do corpo que não nos sejam tão caras.

Nesse viés, percebemos que o perfil @minsaude faz funcionar diversas estratégias de poder. Um poder que é sutil, convidativo e que é colocado em circulação a partir de uma voz autorizada, em um campo de saber científico.

Consumimos diferentes modos de ser e de viver em rede, recorrentemente colocamos em prática diferentes dicas de alimentação, realizamos o tempo de atividade física recomendada, optamos ao abandono do uso do tabaco, reduzimos a ingestão de bebida alcoólica, doces, refrigerantes, frituras, etc.

Desse modo, nossos corpos, “São moldados por normas de saúde, gênero e beleza, por exemplo. São concretamente moldados por dieta, exercícios e intervenções médicas.” (OKSALA, 2011, p. 68).

Por se tratar de um estudo com viés foucaultiano, demarcamos que nossa intenção aqui não é dizer se essas práticas são verdadeiras ou falsas, boas ou ruins, não se trata de um modo de olhar binário, mas de entender que tais práticas auxiliam na constituição de nossas subjetividades e é este nosso interesse neste estudo.

Temos acompanhado tanto o perfil @minsaude quanto outras páginas no *Instagram* e tem nos chamado a atenção o quanto, no decorrer da fase pandêmica, somos incitados à manutenção de um corpo dito saudável. Desse modo, perfis pessoais e comerciais, tais como: o Ministério da Saúde, blogueiras fitness e profissionais da área da saúde, vêm nos ensinando a como perseguir e manter um corpo sadio no século XXI.

Ao pensarmos no nosso material empírico, compreendemos que a Figura 4 não é neutra, está carregada de significações e produzindo efeitos em nossas vidas. Entendemos que os modos de falar sobre a relação com a saúde do corpo não são novidade.

Costa (2018) já delineava algumas pistas sobre o assunto em sua dissertação. Consideramos importante demarcar que nosso propósito não é abordar a temática da

saúde como algo novo, que estaríamos vivendo nos dias atuais, mas que percebemos uma intensificação de discursos sobre os cuidados com a saúde neste momento, principalmente por intermédio de materiais que circulam nas redes sociais e que nos ensinam modos de ser e de viver neste tempo.



Figura 4 – Obesidade¹¹

Desse modo, ao olharmos para Figura 4, o discurso circulante nos convida a termos uma alimentação tida como mais saudável, nos direcionando a buscar ajuda no Guia Alimentar. Tais estratégias não são da ordem da imposição, mas são estratégias de persuasão para que aceitemos o convite e estejamos atentas à questão da obesidade.

E dessa maneira, os discursos vão moldando e conduzindo nossas condutas para certas práticas cotidianas e assim vamos nos tornando sujeitos assujeitados a ordem discursiva vigente.

Para adentrarmos no conceito de discurso, gostaríamos de pontuar que não temos a intenção de interpretarmos o discurso da Figura 4 para encontrarmos uma verdade oculta que necessita ser descortinada. Não se trata de analisarmos os ditos da Figura 4 como se existisse algo escondido, por trás dele, ou algo que ficou subentendido.

Partimos da compreensão de que o discurso por si só já está repleto de signos. Assim, se trata de analisarmos o discurso no que está dito e nos efeitos que o discurso produz nos sujeitos. Deste modo, tomamos

[...] o discurso científico não do ponto de vista dos indivíduos que estão falando, não do ponto de vista das estruturas formais do que estão dizendo, mas do ponto de vista das regras que entram em ação na própria existência desse discurso. (OKSALA, 2011, p. 35-36)

Assim, a própria forma como falamos do nosso objeto discursivo, ou seja, a forma como falamos do corpo, auxilia na reverberação do discurso e coloca em circulação novas formas de nos conduzirmos enquanto sujeitos em busca de um corpo que atenda aos padrões de saúde na contemporaneidade.

¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CL72-6iJlDc/> Acesso em 16 maio 2021.

De acordo com Henning e Henning (2012) “A produção de um discurso nada mais é do que justamente isso: uma produção, uma fabricação. Inventamos o objeto no mesmo instante em que começamos a descrevê-lo” (p. 13).

Ao longo da nossa vida, somos atravessadas por diversas discursividades, durante diferentes momentos, sendo as discursividades sobre a saúde do corpo alguma dessas. No decorrer da pandemia fomos convidadas a uma série de cuidados com relação a nossa saúde.

Somos interpeladas por múltiplas discursividades pelos espaços em que circulamos. Assim, nos interessa aqui, olhar para os discursos que versam sobre a saúde do corpo e que objetivam os sujeitos a certas práticas durante a pandemia.

Desse modo, buscamos compreender como os sujeitos vêm se constituindo enquanto sujeitos modernos ditos saudáveis em um determinado tempo, espaço e lugar – pandemia da COVID-19.

Nesse sentido, olhamos para nosso objeto não com a pretensão de destruí-lo, mas de entender o contexto pandêmico em que esses discursos foram sendo produzidos e reverberados, para podermos tensionar o que está sendo veiculado nas redes sociais.

Nessa perspectiva, entendemos que o discurso produz efeitos, nos convidando a adotarmos certos estilos de vida. Nas palavras de Foucault os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2019, p.60).

Nesse viés, buscaremos nessa pesquisa analisar os discursos que emergem na sociedade sobre a saúde do corpo e que circulam na rede social *Instagram*, cabe ressaltar que não nos interessa o indivíduo que pronuncia o discurso.

Desse modo, na esteira de Foucault, não nos interessa “quem fala?” (FOUCAULT, 2009, p.264), se foi o influenciador digital, o médico ou um estudante, mas sim a potência de alguns ditos que reverberam e tomam força de verdade na atualidade.

Dessa maneira, entendemos que a verdade não é algo natural, desse mundo ou que está nele, esperando que seja revelada por algo ou alguém. A verdade é construída, fabricada em um determinado espaço-tempo, e justamente por ser uma construção histórica, pode ser problematizada e modificada.

Assim, compreendemos que “A contemporaneidade vem deslocando fortemente algumas verdades que, por muito tempo, conduziram nossa maneira de pensar e estar no mundo.” (HENNING; HENNING, 2012, p. 12). Percebemos que os efeitos produzidos pelos discursos sobre a saúde do corpo em um tempo anterior a pandemia eram um, hoje em um contexto pandêmico são outros efeitos que se produzem, visto a contaminação do coronavírus que acomete o corpo/saúde. Entendemos que

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o

Ao estudarmos Michel Foucault, há um deslocamento no nosso próprio pensamento, passamos a nos questionar da veracidade de algumas coisas que nos são apresentadas.

Quando reverberamos determinados discursos, “fabricamos a verdade a partir de discursos que fazemos circular como verdadeiros” (HENNING; HENNING, 2012, p. 7). Desse modo, ao colocarmos em circulação um discurso sobre a saúde do corpo, estamos conferindo a este discurso uma “certa” estabilidade de verdade.

Então, que olhemos para isso com desconfiança e comecemos a nos questionar sobre os discursos que nos chegam como as propagandas de produtos sobre o corpo, que possamos questionar as maneiras com as quais somos conduzidas a nos relacionarmos com a saúde de nosso corpo e de viver nossa própria vida, ou seja, que não aceitemos essas verdades sem minimamente questioná-las, mas que possamos desconfiar delas, colocando-as em suspenso.

Percebemos que os discursos que versam sobre o cuidado com a saúde do corpo colocam em funcionamento relações de poder, nos permitindo tensionar algumas verdades que nos são apresentadas sobre modos específicos de como lidarmos com nossos corpos e isso acontece através de diferentes instâncias e espaços nos quais circulamos.

Ao pensarmos no momento atual que estamos vivendo em nossas vidas, entendemos que a pandemia do COVID-19 marca um momento histórico, social e cultural significativo.

Compreendemos o quanto esse momento é marcado pela importância da ciência, a busca por estudar o comportamento do vírus, a criação de testes para detectar o vírus, os estudos avançados em relação a vacina, as estimativas e probabilidades futuras, e também nesse contexto a luta por um corpo considerado saudável e, portanto, mais resistente a ter complicações, caso seja acometido pela doença.

Nesse sentido, ao construirmos esta pesquisa estamos a todo momento colocando alguns universais em questionamento, dentre eles os universais científicos, não para negá-los, mas para entender a lógica de seu funcionamento.

Assim, percebemos uma profusão de discursos que versam sobre a saúde do corpo no período pandêmico. Noções hegemônicas de um dito corpo saudável: o sujeito é convidado então a adesão de um plano de atividades físicas e reeducação alimentar, de modo a auxiliá-lo a manter um corpo ainda mais saudável. Embora essa seja a noção hegemônica, há outras perspectivas circulantes, nas quais um corpo saudável é considerado como um corpo que se movimenta e não apenas um corpo que reproduz os estigmas sociais de saúde/magreza.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos compreender o quanto o perfil @minsaudade do *Instagram*

tem se tornando cada vez mais uma voz autorizada a proferir discursos na área de saúde, especialmente sobre a saúde do corpo no que se refere a atividade física e alimentação durante a pandemia da COVID-19.

Compreendemos que muitas aprendizagens são acionadas através das redes sociais. Por esse motivo, entendemos o *Instagram* enquanto uma pedagogia cultural, que nos ensina continuamente modos de ser, pensar e agir na atualidade. Assim, a investigação que apresentamos aqui analisa algumas das discursividades veiculadas no Instagram, visando compreender a rede discursiva que se constitui acerca da saúde do corpo, de modo a tensionar alguns ditos hegemônicos e verdades que são fabricadas nos dias atuais e que nos conduzem a busca por um ideal de corpo/saúde.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar, 2001.

_____.; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. **PEDAGOGIAS CULTURAIS: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, Suelem. **O Emagrecimento em Discurso**: Tensionamentos sobre a Fabricação do Corpo Magro na revista Ana Maria. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologias). Instituto Federal Sul – Rio-grandense – IFSul, Pelotas, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e O Poder. **Uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica) / Hubert Dreyfus, Paul Raibow. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. Dos suplícios às celas. In.: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault**: Entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.

_____. O que é um Autor? In.: FOUCAULT, Michel. Coleção **Ditos e Escritos III** – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2a Edição. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 / Michel Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. - 24a ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. Verdade e poder. In: Roberto Machado (Org.). Roberto Machado (Trad.). **Microfísica do poder**. 8a ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2018. p. 35-54.

_____. **A arqueologia do saber**. 8a Edição. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2019.

HENNING, Clarissa, HENNING, Paula. **Sobre Verdades inventadas e mentiras potentes**: práticas de si como espaço de resistência. In: HENNING, Paula (Org.). *Cultura, Ambiente e Sociedade*. Editora da FURG, Rio Grande, 2012. p. 9 –32.

OKSALA, Johana. **Como ler Foucault**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

O ECOFEMINISMO EM DEBATE: TEORIAS, AÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 19/07/2022

Bruna Gabriela Bondioli Possebon

0000-0002-2883-7473

Roger Domenech Colacios

0000-0003-2261-3695

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo analisar, em um aspecto global, os impactos trazidos pelo Ecofeminismo no período de 2015 a 2020. Para tal, foram realizados levantamentos bibliográficos sobre as produções acadêmicas elaboradas durante este intervalo, assim como a procura por ações praticadas por grupos ecofeministas no âmbito da defesa do mundo natural e Educação Ambiental (EA). As informações relevantes ao projeto foram obtidas por meio das plataformas online de pesquisa e também por bibliografias físicas. Dessa forma, foram feitas associações entre a esfera da EA e essa vertente feminista, em busca de relações vantajosas para ambas. Além disso, cinco artigos serão explorados de forma mais criteriosa, a fim de expandir as principais ideias ecofeministas.

PALAVRAS-CHAVE: Ecofeminismo. educação ambiental. ecologia política. estado da arte.

ECOFEMINISM UNDER DEBATE: THEORIES, POLITICAL ACTION AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This research aimed to analyze, in a global aspect, the impacts brought by

Ecofeminism in the period from 2015 to 2020. To this end, bibliographical surveys were conducted on the academic productions produced during this interval, as well as the search for actions practiced by ecofeminist groups in the field of defense of the natural world and Environmental Education (EE). Information relevant to the project was obtained through online research platforms and also through physical bibliographies. In this way, associations were made between the sphere of EE and this feminist strand, in search of win-win relationships. In addition, five articles will be explored more thoroughly in order to expand on the main ecofeminist ideas.

KEYWORDS: Ecofeminism. environmental education. political ecology. state of the art.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivo analisar o estado da arte do Ecofeminismo em um âmbito global durante o período de 2015 a 2020. O estudo buscou demonstrar as principais contribuições e desafios desse movimento social junto ao meio ambiente. A periodização se justifica pela relevância do ano de 2015 entre o movimento ambiental com os debates em torno do Acordo de Paris sobre as mudanças climáticas, e o protagonismo feminino posterior, reconhecido pela ONU, em encontros de cúpula.

O meio ambiente pode ser interpretado como um local em que se ocorre relações dinâmicas e constantes entre as vertentes naturais e sociais (REIGOTA, 2012). Ou seja,

todo local que apresenta essas conexões diversas entre os recursos naturais e os seres vivos, pode ser considerado meio ambiente. Os grandes impactos ambientais começam a ser percebidos após as mudanças causadas pela Revolução Industrial no século XIX. A evolução da manufatura para a maquinofatura, o ser humano tornou-se capaz de alterar o meio ambiente de forma muito mais intensa e, também, causar novos impactos relacionados à poluição.

Os movimentos sociais que lutam pela defesa da natureza têm, com o passar dos anos, se tornado cada vez mais relevantes. A busca por diversas formas de consumo consciente, alternativas aos métodos de obtenção de energia menos poluentes, ou até processos de produção que tenham um impacto menor na biodiversidade, entre outras pautas, são vários exemplos de pequenas políticas que visam mudanças na estruturação da sociedade capitalista atual que utiliza o mundo natural de forma exacerbada e, até mesmo, inconsequente. Tal movimentação surgiu após os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, aumentando a atenção da sociedade com a poluição causada pela radiação das armas nucleares.

Por conta disso, discussões no âmbito político levaram à organização de um grupo de cientistas com o objetivo de pesquisar os limites da biosfera, conhecido como Clube de Roma. Esse grupo, reunido em 1968, apresentou como resultado a necessidade de se buscar outros métodos de conservação dos recursos naturais e também um controle sobre o crescimento da população (REIGOTA, 2012). Alguns anos depois, em 1972, após as discussões do Clube Roma serem difundidas mundialmente, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano. O foco desta conferência foram os índices de poluição apresentados pela industrialização.

Atualmente, endossado pelo último relatório do IPCC¹, a situação do meio ambiente é crítica. Entre os pontos elencados pelo estudo, estão presentes a diminuição na extensão do gelo no Oceano Ártico, a redução do índice global da vida no planeta e o aumento nas tendências em números de perdas relacionadas a desastres ambientais. Apesar dos fatores indicarem que há uma degradação cada vez maior e contínua dos recursos naturais presentes no planeta, uma matéria no Jornal da USP demonstra uma visão otimista contida no relatório:

No final do relatório, a Organização das Nações Unidas indica a integração entre os setores de elaboração de políticas, incluindo agricultura, turismo, indústria, transporte e outros, além de investimento em estudos e sistemas de conhecimento (dados, indicadores, avaliações etc.) para possibilitar medidas mais efetivas e que possam ser aplicadas em mais lugares. Tais ações, certamente, demandariam mudanças nas preferências de consumo e responsabilidade corporativa, mostrando que as saídas existem. E que levarão, além da salvação dos ecossistemas, à promoção da saúde humana e sua prosperidade. (YAMASAKI, 2019, s/p.)

1 Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas.

Por conta das adversidades enfrentadas pelo meio ambiente no âmbito global, é compreensível a constante, e emergente, preocupação com o bem estar do planeta. Consequências disso são, como já anunciadas anteriormente, organizações de cunho sociais visando mudanças nas políticas mundiais relacionadas ao meio ambiente. Uma amostra desse tipo de movimentação que é bastante conhecida e comum são as Organizações Não-Governamentais (ONGs), que reúnem diversos atores sociais com um mesmo propósito. Um exemplo de ONG relacionado à preservação da natureza é o Greenpeace, que luta pela proteção do planeta e justiça ambiental.

Apresentamos, também, o conceito do ecofeminismo. Apesar de não ser uma corrente teórica feminista considerada socialista, o ecofeminismo concorda com a forma em que a economia é apresentada pelo marxismo. Segundo Gandhi (2018, p. 61): “As ecofeministas reconhecem que as feministas socialistas enfatizam corretamente os aspectos econômicos e de classes da opressão que pesa sobre as mulheres, mas as criticam por ignorar a questão da natureza.”. Nota-se que ambas concordam compartilham a crítica contra a sociedade capitalista, e que é ela a raiz da dominação sobre mulheres e o meio ambiente.

O termo ecofeminismo foi primeiramente utilizado pela feminista francesa Françoise d'Eaubonne em um artigo publicado em 1974, argumentando sobre um problema ecológico, a superpopulação. d'Eaubonne afirmou que tal situação era decorrente da sociedade patriarcal que impedia as mulheres de decidirem por si próprias se teriam o desejo de terem filhos ou não. Essa ideia inicial foi logo enfraquecida, porém novos tipos de repercussão vieram a partir do uso desse termo (PULEO, 2017).

Desde a década de 70 até os momentos atuais têm sido produzidos diversos materiais sobre o assunto. O enfoque principal contido neste termo é o da interconexão entre a dominação da natureza e a dominação das mulheres (SILIPRANDI, 2000). Podemos verificar similaridades entre a forma com que os seres humanos exploram e controlam a natureza sem grandes preocupações com as consequências de seu abuso com a conjuntura patriarcal que oprime mulheres. Do ponto de vista do Ecofeminismo:

[...] o pensamento ocidental identifica, do ponto de vista político, a mulher com a Natureza e o homem com a cultura, sendo a cultura (no pensamento ocidental) superior à Natureza; a cultura é uma forma de “dominar” a Natureza; daí decorre a visão (do Ecofeminismo) de que as mulheres teriam especial interesse em acabar com a dominação da Natureza, porque a sociedade sem exploração da Natureza seria uma condição para a libertação da mulher. (SILIPRANDI, 2000, p. 63).

O ecofeminismo é um movimento plural. De acordo com Gandhi (2018), existem diferentes correntes presentes no interior dessa teoria, tais como: espiritualismo, ecofeminismo mundano, social-construtivista e transformativo. As ecofeministas espiritualistas consideram o seu espiritualismo como o enfoque principal, enquanto as mundanas creem em uma intervenção ativa para impedir as práticas destrutivas. Na social-

construtivista, a conexão mulher-natureza não é aceita, visto que tal conexão é construída socialmente, portanto o papel natural da mulher como a gravidez e a vida, e o do homem como portador da cultura devem ser desconstruídos em busca de uma unidade no papel de ambos. Já as transformativas acreditam que mulheres pelo mundo têm suas situações particulares similares o suficiente para juntarem-se na luta contra o patriarcado capitalista e que têm um papel essencial na vanguarda da luta ecológica (GANDHI, 2018).

O ecofeminismo, em suma, busca trazer as mulheres em um papel de maior protagonismo para as discussões relacionadas aos problemas ambientais. Uma das grandes contribuições desse movimento é ao chamar atenção para aspectos não tão relevantes anteriormente, tais como o impacto que certas atividades econômicas têm nas condições de vida e trabalho das mulheres e outras populações, tais como as indígenas. O ecofeminismo ajuda a questionar segmentos que não são considerados tão economicamente relevantes e ao fazer isso, quebra padrões que antes estavam fixos em critérios como produtividade, renda e as formas de produção (SILIPRANDRI, 2000).

Dessa forma, percebendo a tamanha amplitude em trabalhos e vertentes dentro do ecofeminismo, a pesquisa teve como objetivo averiguar as contribuições mais recentes dessa corrente teórica, a fim de analisar os impactos causados dentro de um aspecto global. Além disso, por meio de pesquisas bibliográficas, foi verificado qual o papel preenchido pelo ecofeminismo na questão da educação ambiental. Lucien Sauvé, pesquisadora canadense, lista o ecofeminismo como uma das vertentes teóricas da Educação Ambiental, especialmente de viés crítico, ou seja, que se propõe a lutar pela mudança profunda da sociedade em sua relação com o meio ambiente e a natureza. De forma geral, será posto em evidência o protagonismo feminino na luta pela preservação da natureza, assim como elencar seus méritos ao se destacarem em meio a uma sociedade capitalista patriarcal, uma vez que lutam de forma firme, contra as adversidades propostas por esse modelo social.

2 | OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Pesquisar o estado da arte em ecofeminismo no âmbito global de 2015 a 2020.

2.2 Objetivos Específicos

- Refletir sobre o ecofeminismo e a educação ambiental;
- Explicar a relação Mulher-Natureza;
- Compreender o ecofeminismo e a Ecologia Política.

3 | DESENVOLVIMENTO

O arquivo da Qualis Periódicos de 2017-2018, publicado em 2019, foi utilizado para realizar um levantamento das principais revistas científicas que se aproximam do tema de pesquisa. Cento e cinco revistas cujos títulos continham as palavras-chave “meio ambiente”; “natureza”; “nature”; “environment/al”; “feminista” e “feminist” foram analisados. Além disso, mais trinta e quatro revistas foram encontradas após uma pesquisa na plataforma Google Acadêmico em busca das palavras-chave “ecofeminismo” e “ecofeminism”.

Mais a fundo, cada volume passou por uma análise, com atenção ao intervalo de interesse 2015 – 2020, procurando produções com palavras-chave “ecofeminismo” e “ecofeminism”. Almejando um cenário de pesquisa mais abrangente, também foram utilizadas “feminismo”; “feminism”; “gênero”; “gender”; “mulher/es” e “Woman/en” em revistas que tratavam sobre questões ambientais e também “meio ambiente”; “natureza”; “environment/al” e “nature” quando encontradas revistas feministas.

Buscando trazer aproximações entre a Educação Ambiental e o ecofeminismo, o artigo canadense *“Environmental Education and Ecofeminist Pedagogy: Bridging the Environmental and the Social”* — escrito por Lara Harvester, Sean Blenkinsop e Simon Fraser — foi lido e fichado pelo método da transcrição. O fichamento de transcrição consiste em se destacar uma citação direta do texto estudado, sendo também referenciado pelas normas da ABNT e com a descrição de seu tema ao lado. A partir disso, foi elaborado um texto síntese contendo os conceitos presentes no artigo.

Por fim, também foram analisados outros dois artigos a fim de explorar mais aprofundadamente os conceitos a respeito do ecofeminismo e a conexão mulher-natureza. Para tal, foi estudado os artigos *“What is Ecofeminism?”* de Alicia Puleo e *“Mulheres e ecofeminismo: Uma abordagem voltada ao desenvolvimento sustentável”* por Rosângela Angelin e estruturado um texto síntese.

4 | RESULTADOS

Dessa forma, foram identificadas cem produções relacionadas ao tema, destacando-se que quarenta e oito tinham o foco direcionado para a relação mulher-natureza, mas não se autodenominando trabalhos ecofeministas. Tais obras não foram descartadas pois considerou-se relevantes as informações tratadas pelos artigos e que, também, podem ser analisadas por um viés pertencente ao ecofeminismo. As outras cinquenta e duas produções continham uma amplitude de temas, mas ressalta-se que a maior parte abrangia estudos teóricos, com diálogos desde experiências práticas de ecofeminismo, como ecovilas (FLORES; TREVIZAN, 2015), até com questões filosóficas, tal qual as estudadas por Martin Heidegger (GLAZEBROOK, 2019).

Em Blenkinsop, Fraser e Harvester (2010) são examinados componentes que possam fazer parte de uma pedagogia ecofeminista, focando em três áreas que possibilitam

mudanças para a Educação Ambiental, consistindo em estrutura, relacionamentos e prática. Um formato exposto pelo artigo seria a criação de uma vila de aprendizado ecofeminista, onde seriam desconstruídos os padrões tradicionais de hierarquias e pedagogias vigentes, uma vez que eles frequentemente mantêm a lógica de dominação — algo incompatível com o ecofeminismo — e também apontam outros caminhos para se distanciar dos métodos tradicionais de educação.

5 | DISCUSSÃO

5.1 Ecofeminismo e Ecologia Política

De acordo com Schinke (2011), existem três grandes paradigmas que fundamentam a Ecologia Política, sendo eles: um novo posicionamento do ser humano no mundo; uma nova abordagem científica e filosófica e uma nova visão de desenvolvimento material e social. Tais paradigmas se desmembram em tópicos com características mais específicas.

Um ponto fundamental é a necessidade de apartar o antropocentrismo e trazer em foco o biocentrismo. Além disso, forma-se uma ética ecológica, na qual a vida vem em primeiro lugar. Ademais, é imprescindível uma visão atenta para o futuro, lembrando que cada pessoa tem um compromisso com a natureza e o destino da humanidade. Em relação ao segundo paradigma, Schinke (2011) prega uma liderança governamental descentralizada com foco na autonomia local e democracia direta. Outrossim, o pensamento ecológico deve ir na contramão dos modelos de educação atuais, seguindo em busca de uma nova pedagogia revolucionária que trate com mais afinco as questões ambientais. Já no terceiro paradigma, é incabível que se permaneça no atual sistema econômico, o capitalismo. Não há como existir um consumo — e possivelmente um desenvolvimento também — sustentável no capitalismo. Por fim, Schinke (2011) aponta a “pegada ecológica”, na qual há “comparação de consumo energético de consumo e de bens materiais (1 norte-americano = 10 brasileiros, por exemplo), o que provoca o surgimento de conceitos e estudos incorporando os CUSTOS AMBIENTAIS no valor dos produtos, ainda que não ‘ecológicos’ em sua grande maioria, porém válidos no contexto atual.” (SCHINKE, 2011, p. 35).

Dentre as características destacadas, é possível traçar aproximações entre os âmbitos da Ecologia Política e do ecofeminismo. Primeiramente, é impossível a causa ecofeminista se apoiar nos pilares do antropocentrismo e conseqüentemente do patriarcado. Tais sistemas são fundamentações não só da dominação e exploração da natureza, mas também das mulheres. Em seguida, o cuidado com a vida é, da mesma forma, uma aproximação entre ambas. Para o ecofeminismo, cuidar da vida humana, não-humana e do ecossistema em si é uma obrigatoriedade. Além disso, algumas vertentes do ecofeminismo — como a defendida por Vandana Shiva e Maria Mies — pregam a necessidade de uma transformação radical na sociedade para que o mundo possa se recuperar de toda sua

exploração, visando o retorno de uma agricultura de subsistência.

Outra característica similar é em relação à educação. No tópico seguinte é explorado de forma mais ampla as aproximações entre o ecofeminismo e a educação ambiental, porém já se destaca que a teoria ecofeminista pode ser utilizada como parte de uma educação transformadora, atuando na denominada pedagogia ecofeminista. Finalmente, pode-se considerar que o principal e maior causador da opressão vivenciada pelas mulheres e meio ambiente é o sistema capitalista patriarcal. Diversas vertentes ecofeministas concordam que esse modelo auxilia na manutenção das desigualdades sociais, sendo um exemplo prático disso a má distribuição de renda.

5.2 Ecofeminismo e Educação Ambiental

A fim de elucidar as aproximações presentes entre o ecofeminismo e a educação ambiental, foi analisado o artigo *“Environmental Education and Ecofeminist Pedagogy: Bridging the Environmental and the Social”* escrito por Lara Harvester, Sean Blenkinsop e Simon Fraser. Os autores pretenderam explorar essa relação por meio de uma pedagogia ecofeminista, buscando focar em três diferentes áreas passíveis de serem reestruturadas na educação ambiental, sendo eles os seus relacionamentos, estrutura e prática.

Os autores apresentam, citando Jeff Gore, que a pedagogia é a encenação das relações de poder. Ao mesmo tempo, um dos fundamentos ecofeministas consiste justamente no fato de que caso se desejasse comportar de maneira mais lógica e delicada com a natureza, seria necessário superar o caráter já difundido da inevitabilidade de dominação. Harvester, Blenkinsop e Fraser (2010) apontam que uma pedagogia ecofeminista seria capaz de desconstruir formatos tradicionais de educação, pedagogias e hierarquias presentes nas salas de aula que reproduzem as formas de dominação.

Na pedagogia ecofeminista há uma grande ênfase no diálogo como sendo capaz de produzir novos relacionamentos entre os próprios seres humanos e seres humanos com não-humanos, também denominados de natureza mais-que-humana (HARVESTER; BLENKINSOP; FRASER, 2010). No tocante em que os autores expressam a necessidade de uma mudança nos relacionamentos atuais entre, por exemplo, professor-aluno ou outro dualismo similar, considera-se que tais relacionamentos devem estar fundamentados no reconhecimento da interdependência humana com um ao outro e também com a natureza. Harvester, Blenkinsop e Fraser (2010) trazem como sugestão que se dismantelar do discurso patriarcal torna o ser humano mais passível de escuta, tornando possível ouvir vozes e histórias que antes estavam encobertas pelo patriarcado.

Dessa forma, afirma-se que a pedagogia ecofeminista implica em uma mudança radical nos modelos de educação, visando um vínculo infinitamente mais dialógico, no qual os seres humanos, comunidade e os mais-que-humanos poderão se relacionar de forma mais harmoniosa e respeitosa (HARVESTER; BLENKINSOP; FRASER, 2010). Seria preciso, também, uma expansão no ambiente educativo, promovendo a vivência dos alunos

ao ar livre e em contato com a natureza. Somente uma mudança no local de ensino e no relacionamento entre professor-aluno, já seria capaz de tornar o mundo natural como um “co-professor”, tendo em vista que ele também estaria presente de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, o diálogo autêntico, uma educação experimental e a postura de uma filosofia crítica são alguns elementos dessa pedagogia ecofeminista.

Adiante, Harvester, Blenkinsop e Fraser (2010) apresentam uma oportunidade prática de ver essa pedagogia em ação. Expõem a ideia de uma vila de aprendizado, na qual seria possível obter resultados acerca do processo de ensino-aprendizagem proposto sem a interferência da Escola, por exemplo. Para os autores, até mesmo os materiais utilizados na estrutura das edificações seriam de recursos e locais sustentáveis ecologicamente e a mão de obra teria condições totalmente apropriadas de trabalho. Os aprendizes — ou alunos — também participariam do processo de construção, até mesmo com um currículo adequado para esse tipo de atividade. Todo o andamento das construções seguiriam um design ecológico. De acordo com Harvester, Blenkinsop e Fraser (2010), a pedagogia ecofeminista dentro da vila de aprendizado criaria relacionamentos baseados principalmente no respeito e interdependência, com a possibilidade de todos serem responsáveis pelo cuidado de outros animais também. Os autores enfatizam que esse “diálogo” com os outros seres seria uma parte extremamente relevante da experiência de aprendizado na vila.

Nota-se que apesar de otimista, a perspectiva de uma vila de aprendizagem ecofeminista é um ideal utópico. Harvester, Blenkinsop e Fraser (2010) não apresentam maneiras de efetivamente trazer essa vila para o mundo material. Pode-se considerar que seria necessário um grande investimento privado ou uma mudança radical nos meios governamentais para que essa ideia pudesse tornar-se realidade. Julga-se importante, portanto, trabalhar com pequenas políticas que possam acarretar em grandes mudanças. Um professor(a), por exemplo, caso utilizasse essa vertente pedagógica poderia se dedicar para trazer novos estilos de relacionamentos com seus alunos, apresentar outras questões relacionadas à educação ambiental ou promover o respeito com a vida animal e natural.

5.3 What is Ecofeminism? por Alicia Puleo

A autora ecofeminista Alicia Puleo² publicou, em 2017, um artigo que apresenta características iniciais relacionadas ao ecofeminismo e, posteriormente, a sua vertente denominada de ecofeminismo crítico. Inicialmente, Puleo (2017) assegura que o ecofeminismo seria uma aproximação entre a ecologia e o movimento feminista e que atualmente essa corrente tem se tornado mais relevante, deixando para trás o tempo em que era incompreendido ou talvez pouco conhecido.

Puleo também traz críticas acerca da crença de que todas as vertentes ecofeministas justificam a relação mulher-natureza por meio de aspectos biológicos. Ela aponta que historicamente, mulheres não tiveram o mesmo tipo de acesso à armas e, diante disso,

² Ecofeminista argentina.

tornaram-se responsáveis por tomar conta das tarefas domésticas e também daqueles que são mais vulneráveis, tais como crianças e idosos. Dessa forma, foi-se desenvolvendo características mais subjetivas — maior afeição e atenção aos outros, por exemplo — e quando elas são “complementadas com informação apropriada e uma abordagem crítica à discursos hegemônicos, emergem as condições para despertar seu interesse na defesa da natureza e outros seres vivos” (PULEO, 2017, p. 27).

Além disso, Puleo (2017) reitera que o ecofeminismo não implica necessariamente que mulheres são mais próximas da natureza (de forma inata) do que homens, porém, elas ainda são estatisticamente mais presentes em movimentos ambientalistas e em defesa dos animais. Em seguida, a autora relembra que comumente nos dias atuais o ambientalismo e feminismo ainda sobrevivem como dois movimentos sociais separados, entretanto, afirma que o ecofeminismo tem a teoria e prática necessárias para fundamentar o diálogo entre ambas as partes, uma vez que leva em conta as problemáticas ambientais do ponto de vista do patriarcado, androcentrismo, teorias do cuidado, sexismo e gênero. A vertente ecofeminista crítica explorada pela autora conta com um caráter anti essencialista sobre a diferença de gênero, contrapondo-se ao pensamento de autoras mais tradicionais (PULEO, 2017).

O ecofeminismo crítico de Alicia Puleo também se caracteriza — segundo a própria autora — por esclarecer bem os perigos sobre renunciar o legado da Modernidade. Anuncia que sua vertente não pode ser reduzida a um feminismo ambiental antropocêntrico, na qual seu único aspecto revolucionário seria a manutenção dos recursos naturais. Puleo (2017) acredita na necessidade de não perder o todo progresso já alcançado pelo movimento feminista quando se for pensar nas questões ambientais, visto que ressaltar a identidade da mulher justificando sua conexão com a natureza por conta de sua capacidade de ser *mãe* — tal como identificado em abordagens ecofeministas mais tradicionais — pode fazer com que a luta feminina retroceda, posto que em diversos âmbitos feministas a visão da mulher como sinônimo de maternidade já foi superado. Para esta autora, é fundamental a ligação do ecofeminismo com sustentabilidade, direitos humanos (especialmente de mulheres por serem frequentemente ignorados em diferentes culturas) e o tratamento dos animais. O lema para o ecofeminismo crítico se torna então “Liberdade, igualdade e sustentabilidade” (PULEO, 2017). Por fim, é retomado a importância da ecologia fazer-se parte dos movimentos feministas, na medida que as mulheres — principalmente pobres e camponesas dos países do “Sul” — são as principais afetadas por desastres climáticos e ambientais.

5.4 Mulheres e ecofeminismo: Uma abordagem voltada ao desenvolvimento sustentável por Rosângela Angelin e a relação Mulher-Natureza

O artigo publicado por Rosângela Angelin³ em 2017 teve como objetivo trazer uma

³ Autora brasileira.

análise das relações entre mulheres, ecofeminismo e desenvolvimento sustentável. Além disso, é destacado que a grande motivação para tal pesquisa é descobrir, por meio das concepções ecofeministas e da redistribuição de renda — o segundo sendo um ponto fundamental para a argumentação da autora — como se dá a ligação entre a exploração ambiental que oprime a natureza e a dominação patriarcal que oprime mulheres.

Começando sua argumentação, Angelin (2017) relembra que as mulheres têm uma maior proximidade com a natureza, como por exemplo os cuidados com a vida humana — fator também considerado em artigos anteriores — que necessitavam de um conhecimento mais aprofundado sobre alimentos, recursos e remédios naturais. Entretanto, é destacado que não se deve generalizar essa relação para que não haja a interpretação de que existem fatores essencialistas que conectam as mulheres intrinsecamente à natureza. Tal como exposto anteriormente, esse tipo de visão apenas prejudicaria causas já ultrapassadas pelo movimento feminista, vale ressaltar que identidades humanas são formuladas histórica e dialeticamente.

A primeira parte da análise consiste em tentar elucidar as possíveis respostas que expliquem a relação mulher-natureza e como tal foi utilizada para abarcar formas de dominação e exploração de ambas as partes (ANGELIN, 2017). A primeira das justificativas se dá pelo caráter histórico. Evidências arqueológicas relatam a presença de uma Deusa que representa a mãe natureza/terra. Além disso, também na antiguidade, o corpo feminino era considerado algo mágico, portador da vida, bem como capaz de sangrar dependendo de fases lunares e fornecer alimento para as proles que geravam. Dessa forma, confirma-se que parte dessa relação tem seu fundamento histórico muito bem datado e compreensível pelos âmbitos arqueológicos.

Outro fator construído socialmente está relacionado ao fato de que mulheres são capazes de gerir descendentes e, por conta disso, também são capazes de prover a alimentação para tais. Concomitantemente, o papel masculino se deu em conquistar o alimento protéico por meio da caça. Apesar disso, as atribuições femininas necessitavam de maior cuidado e inteligência do que primeiramente constatado. As mulheres precisavam manter foco em seu entorno para manter sua prole em segurança, assim como alimentá-los, entretê-los e ensiná-los a se posicionar e lidar com as problemáticas vividas naquele mundo (ANGELIN, 2017). Além disso, existe a hipótese de mulheres foram as primeiras a realizarem atividades relacionadas à agricultura, posto que lidavam frequentemente com sementes por meio da coleta dos alimentos. Não obstante, por meio de seu trabalho no cultivo de alimentos, mulheres também foram capazes de desenvolver habilidades de previsão meteorológica. Esses fatores auxiliam a desconstruir o ideal de que a mulher desde a antiguidade existia como um ser inferior ao homem.

Mais adiante na história, Angelin (2017) declara que o modelo de produção denominado capitalista ampliou — e pode-se considerar de forma drástica — as desigualdades de gênero, bem como as de raça. Foi-se fortalecendo a visão de que

mulheres estavam ligadas apenas ao seu papel biológico e privado, enquanto homens tornaram-se pessoas públicas e provedoras. A autora também relembra que as tarefas domésticas eram (e muitas vezes atualmente ainda são) levadas como algo obrigatório, feito por *amor* e, logo, realizado de forma gratuita e com prazer (ANGELIN, 2017). Sabe-se que esse ideal tem feito parte das discussões feministas há tempos, mas que continua — no momento atual — sendo relevante, pois a tomada de consciência dessa ocorrência é algo que desperta o inconformismo nas mulheres, a percepção de que algo não tem logicidade.

Em seguida, Angelin (2017) apresenta o argumento fundamental de Simone de Beauvoir: não se nasce mulher, torna-se mulher. A partir disso, dentro do movimento feminista, passam-se a diminuir pretextos que identifiquem a mulher pelo seu caráter biológico. Também vão em contramão aos ideais patriarcais, nos quais os fatores biológicos como engravidar, amamentar e menstruar ainda são considerados determinantes para as mulheres. Definem elas como parte da natureza e, por conta disso, atestam que devem seguir suas leis. À vista disso, é necessário tomar consciência histórica de que ao viver, está-se sujeito a sofrer as consequências da história. Deve-se desconstruir essas visões metafóricas e assumir a verdadeira condição identitária, a de ser humano (ANGELIN, 2017).

Posteriormente, após a teorização inicial a respeito de mulher-natureza, Angelin (2017) passa a discorrer a respeito do desenvolvimento sustentável. Em primeiro lugar, a autora aponta que apesar de o desenvolvimento tecnológico e industrial ter influência sobre o extermínio ambiental e mudanças climáticas, ele não é necessariamente o seu inimigo número um. A má utilização dos recursos tecnológicos, que causam impactos negativos à natureza, mulheres e outros seres, é que deve ser combatida e desconstruída (ANGELIN, 2017).

Angelin (2017) retoma, também, falas de Maria Mies e Vandana Shiva, na qual elas apontam a urgência de uma associação entre a ecologia e o feminismo. Isso é justificado pois ambas teorias buscam condições de vida mais igualitárias e respeitadas entre os seres humanos, não-humanos e a natureza. Além disso, a autora comenta sobre três vertentes ecofeministas: a clássica, a espiritualista de Terceiro Mundo e a construtivista. Uma vez que as duas primeiras levam em consideração um aspecto mais místico e religioso para amparar suas fundamentações, é possível notar que Angelin estabelece a construtivista como mais apropriada para a argumentação de seu artigo, apesar de notar que a espiritualidade sem dúvidas auxilia na aproximação de mulheres para o movimento feminista e ambiental.

Sequentemente, Angelin (2017) cita que apesar de que o sistema capitalista patriarcal seja tomado como uma entidade autônoma, ele ainda se reproduz e depende rigorosamente da exploração da natureza e seus recursos, bem como do trabalho das mulheres. Desta maneira, o ecofeminismo pode contribuir para revigorar e valorizar o meio ambiente e as mulheres. Outro problema causado pelo capitalismo — e possivelmente o mais relevante de acordo com Angelin — é a má redistribuição de renda. A autora afirma que todos os

tipos de desigualdades sociais advém deste fato, mesmo que diversos movimentos sociais foquem mais diretamente em outros fatores. Um exemplo apontado por Angelin (2017) é o de o movimento feminista levar mais em consideração as discordâncias de gênero ao invés da problemática de renda. Pode-se supor que a falta de atenção com esta polêmica venha de uma falta ou pouca educação relacionada às questões econômicas, como por exemplo o próprio marxismo. Também é possível teorizar que carência esteja conectada como uma manobra de grandes fontes de poder justamente para não existirem questionamentos sobre a questão da necessidade de redistribuição de renda.

Uma possibilidade de plano de ação citado por Angelin (2017) é o denominado *remédio*, termo proposto por Nancy Fraser. Estes seriam “voltados para um processo de reorganização das relações de trabalho e, também do acesso a participação democrática nas decisões do Estado.” (ANGELIN, 2017, p. 64). Deste modo, um remédio possível para uma mudança mais sustentável seria uma redistribuição de renda atrelada a valores como cuidado e solidariedade. Angelin (2017) finaliza com a hipótese de que a resolução das problemáticas ambientais e feministas devem ser tratadas de forma conjunta, visto que é necessário uma mudança radical no sistema organizacional da sociedade e todos estes fatores são indissociáveis e continuam a se auto influenciar entre si.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ecofeminismo é uma vertente feminista cujas raízes datam da década de 70 e sua presença, na atualidade, é bem difundida nos meios acadêmicos, em especial na América Latina. Percebe-se, também, a continuidade de produções relacionando mulheres e a natureza, posto que mesmo sem citar o nome “ecofeminismo”, e ao pesquisar um período de cinco anos pôde-se elencar quarenta e oito artigos que tratam de vivências de mulheres camponesas e agricultoras com seus locais de moradia e trabalho no campo. Além disso, os trabalhos propriamente ecofeministas trazem relações com outras áreas de estudo, tais como a filosofia, subvertentes ecofeministas, educação e experiências empíricas. Ademais, relembra-se que uma das possíveis conexões com a educação ambiental é a pedagogia ecofeminista, na qual se busca um distanciamento das teorias tradicionais de educação, propondo uma transformação na relação professor-aluno, a estrutura física dos locais de estudo e também as próprias práticas de educação. Outrossim, reitera-se a aproximação entre o ecofeminismo e a Ecologia Política (EP), tais teorias se aproximam visto que essa vertente feminista contribui e concorda com a maior parte dos pressupostos da EP.

REFERÊNCIAS

ANGELIN Rosângela. **Mulheres e ecofeminismo**: Uma abordagem voltada ao desenvolvimento sustentável. Universidad en Diálogo: Revista de Extensión, v. 7, n.1, p. 51-68, 2017.

ANGELIN, Rosângela; SCHNORRENBURGER, Neusa. Ecofeminismo e mística religiosa nos movimentos de mulheres Camponesas no Brasil. In: **Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. 2017. p. 612-626.

AYMORE, Débora. O ECOFEMINISMO E A RELAÇÃO ENTRE NATUREZA E MULHER. **Fênix-Revista De História E Estudos Culturais**, v. 17, n. 1, p. 175-192, 2020.

FLORES, Bárbara Nascimento; TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo. Ecofeminismo e comunidade sustentável. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, p. 11-34, 2015.

GANDHI, Anuradha. Ecofeminismo. In: GANDHI, A. **Sobre as correntes filosóficas dentro do movimento feminista**. 2. ed. Nova Cultura, 2018. p. 61-66.

GLAZEBROOK, Trish. **Ecofeminismo heideggeriano**. Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 258-277, 9 abr. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/ek.2019.49546>.

HARVESTER, Lara; BLENKINSOP, Sean; FRASER, Simon. **Environmental Education and Ecofeminist Pedagogy: bridging the environmental and the social**. Canadian Journal Of Environmental Education, Thunder Bay, v. 15, p. 120-134, 2010.

LEFF, Enrique. Political Ecology: a latin american perspective. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [S.L.], v. 35, p. 29-64, 24 dez. 2015. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v35i0.44381>.

PULEO, Alicia. What is ecofeminism?. **Quaderns de la Mediterrània**, v. 25, p. 27-34, 2017.

PULEO, Alicia. Perspectivas ecofeministas de la ciencia y el conocimiento La crítica al sesgo andro-antropocêntrico. **Daimon Revista Internacional De Filosofia**, p. 41-54, 2017.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SILIPRANDI, Emma. Ecofeminismo: contribuições e limites para a abordagem de políticas ambientais. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 1, n. 1, p. 61-71, 2000.

SCHINKE, Gert. Ecologia política. **Revista Encontros Teológicos**, v. 26, n. 1, 2011. SHIVA, Vandana; MIES, Maria. **Ecofeminism**. Zed Books Ltd., 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022005000300009>.

YAMASAKI, Mayumi. Novo Panorama Ambiental Global da ONU alerta: sobrevivência na Terra está ameaçada. **Jornal da USP**, São Paulo, 12 mar 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=229464>. Acesso em: 1 abr. 2020.

CAPÍTULO 4

SÃO GONÇALO DO SAPUCAY-MG: E SEUS ESTABELEÇIMENTOS PARTICULARES DE INSTRUÇÃO FEMININA (1872-1877)

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 19/08/2022

Hércules Alfredo Batista Alves

Professor Titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- Campus Varginha- MG
<http://lattes.cnpq.br/3664716533601630>

Filipe Augusto Souza Pereira Oliveira

Graduando em História pela Universidade Estácio de Sá- Polo Varginha-MG
<http://lattes.cnpq.br/7929012274289321>

Resumo: A educação das mulheres na região sul mineira, no último quartel do século XIX, tem organizado um novo caminho para a historiografia brasileira. Romper com a dualidade entre educação pública e colégios de ordens e/ou congregações religiosas como únicos transmissores da educação formal é um dos nossos objetivos. A cidade da Campanha e o Collegio Marianno foram destaques nesse período na categoria de estabelecimentos particulares de instrução feminina. Contudo, não podemos desprezar outras ações (que mesmo de menor porte) tenham sido empreendidas, em cidades próximas da Campanha que era o centro econômico, político, religioso, social, cultural e educacional da região sul mineira. Na cidade de São Gonçalo do Sapucay encontramos três colégios de instrução feminina, que nos ajudarão a compreender o processo educativo das filhas das elites dessa região que são

os seguintes estabelecimentos de instrução: Collegio Lustosa (1872), Collegio Santa Cruz (1876) e Collegio São Gonçalense (1877). Há apenas estudos preliminares desses colégios. Nosso objetivo é aprofundarmos no debate da estrutura pedagógica, significação social e compreendermos ainda as contribuições desse tipo de instrução para sociedade do seu tempo. Os documentos oficiais existentes como “ Relatório de Províncias” e a imprensa sul mineira do período como os jornais: Monitor Sul Mineiro (1872-1915), O Conservador (1871), O Monarchista (1875-1876), O Sapucahy (1865-1876) e O Sexo Feminino (1873-1874) serão fontes de grande valia no desenvolvimento do trabalho de demonstrarmos a pujança e importância da educação feminina no sul de Minas Gerais promovidas por particulares no recorte elencado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Feminina - Reflexo Social - Imprensa sul mineira.

ABSTRACT: The education of the women in the Southern region of Minas Gerais in the last quarter of the XIX century has organized a new path for the Brazilian historiography. One of our goals is to break up with the duality between the public education and the schools of orders and/or religious congregations as the only transmitters of formal education. The city of Campanha and the Collegio Marianno were highlights in this period under the category of private female educations establishments. However, we cannot despise other actions (even the smaller ones) that have been done in cities close to Campanha, which was the economic, politics, religious, social, cultural

and educational center of the southern region of Minas Gerais. In the city of São Gonçalo do Sapucaí we have found three schools for female education which will help us to understand the educational process of the daughters from the elite of this region, which are the following: Collegio Lustosa (1872), Collegio Santa Cruz (1876) and Collegio São Gonçalense (1877). There are only preliminary studies of these schools. Our objective is to deepen the debate on the pedagogical structure, social significance and also to understand the contributions of this type of instruction to the society of its time. The official documents such as “Reports of Provinces” and the Southern Mineira Press of the period such as the newspapers: Monitor Sul Mineiro (1872-1915), O Conservador (1871), O Monarchista (1875-1876), O Sapucaí (1865-1876) and O Sexo Feminino (1873-1874) will be very important sources in the development of the work in order to demonstrate the strength and the importance of the female education in the South of Minas Gerais promoted by individuals in the selected section.

KEYWORDS: Feminine Education, Social impact – South Minas Gerais Press.

INTRODUÇÃO

Para que possamos compreender a educação das meninas no sul de Minas, faz-se necessário observarmos os estabelecimentos de instrução feitos única e exclusivamente¹ para as meninas da elite regional. A presente temática faz-se necessária dentro desta conjuntura, visto que é de suma importância para a compreensão das relações sociais nas últimas décadas do século XIX.

A historiografia brasileira tem se debruçado no fato de que o processo de instrução no país é feita ou pelo poder público ou com viés religioso (ALVES, 2014). O nosso estudo tem como objetivo mostrar que existe também uma participação de leigos e particulares nesse processo. O nosso recorte temporal será o sul de Minas com foco nas cidades que apresentaram esse tipo de estabelecimento de instrução.

As cidades de Pouso Alegre, Campanha e São Gonçalo do Sapucaí, entre os anos de 1872 e 1877 evidenciam a existência de estabelecimentos voltados para meninas representantes da pretensa elite sul-mineira. O debate dessa temática será feito com uso dos jornais como principal fonte de pesquisa, isto, devido à escassez de documentos oficiais desses estabelecimentos de instrução; apesar de sabermos que a imprensa é parcial e carrega a visão do grupo que detém o monopólio da informação.

Vários estudiosos têm se dedicado à discussão do uso de jornais como fonte de pesquisa, buscando explicar como usá-los de modo consistente dentro da pesquisa histórica. É possível perceber que os jornais estão carregados de valores morais que este referido grupo pretende disseminar no meio social, portanto: “Para sustentar a viabilidade do uso de jornais na pesquisa histórica, os compreendemos como uma expressão cultural de determinado tempo e da sociedade na qual foram produzidos” (ALVES, 2014, p.37)

Cada edição dos periódicos utilizados apresentam uma gama de informações ricas

¹ Na pesquisa todos os estabelecimentos de instrução tinham uma divisão feita por gênero. Nesse sentido, iremos usar esse conceito como mote.

no que diz respeito aos valores de uma determinada sociedade. Nesse sentido, o conceito de mentalidades é extremamente útil para a discussão sobre imprensa e historiografia. A chamada “história das mentalidades” tem suas raízes ligadas à *Escola dos Annales*; linha de pensamento historiográfico francesa na qual já havia uma preocupação com “os modos de pensar e sentir” dos indivíduos, sobretudo coletivamente. Dentre suas temáticas preferenciais estão as religiosidades, as sexualidades, os sentimentos coletivos e a vida cotidiana em regiões ou cidades, na maioria das vezes europeias. (VAINFAS, 1997)

Por “mentalidades”, historiograficamente entende-se que são “estruturas de crenças e comportamentos que mudam muito lentamente, tendendo por vezes à inércia e à estagnação.” (VAINFAS, 1997, p.200). Este conceito foi muito usado pelos historiadores dos *Annales* na busca pelo diálogo da história com as demais ciências humanas, tendo adquirido certa relevância.

Febvre e Bloch, outros expoentes da *Escola dos Annales*, se voltaram contra a história produzida na França no início do século XX, preocupada unicamente com fatos singulares e com a “história dos grandes homens”. Os *annalistes*:

(...) combatiam uma história que, pretendo-se científica, tomava como critério a cientificidade a verdade dos fatos, à qual se poderia chegar mediante a análise de documentos verdadeiros e autênticos (ficando os “mentirosos” e falsos à margem da pesquisa histórica) (VAINFAS, 1997, p.193).

A discussão sobre a natureza dos documentos históricos é uma problemática recorrente dentro da historiografia. Porém, ao longo do tempo novos documentos e fontes passam a ter seu espaço como mecanismo de auxílio da compreensão de determinado tempo (Le Goff, 2003). As fontes de pesquisa que outrora foram esquecidas, têm agora uma grande relevância no processo de pesquisa histórica:

A diversidade dos testemunhos do passado é muito grande. Tudo quanto se diz ou escreve, tudo quanto se produz e se fabrica pode ser um documento histórico. Antigamente, a ideia de um documento histórico era a de ‘papeis velhos’ referentes a ‘pessoas importantes’ (reis, imperadores, generais, grandes nomes das artes ou das religiões, etc.), as quais eram vistas como os condutores da história. Atualmente, tem-se consciência de que, entre outros exemplos, uma caderneta de despesas de uma dona-de-casa, um programa de teatro, um cardápio de restaurante, um folheto de propaganda são documentos históricos significativos e reveladores de seu momento (BORGES, 1993, p.61).

Ao fazer uma breve análise sobre história, imprensa e pesquisa, verifica-se que o uso dos jornais como um novo viés de pesquisa, viabiliza a compreensão deste tempo histórico. Sabe-se que os documentos históricos nem sempre explicitam a realidade, mas são representação de particularidades do objeto em questão (Borges, 1993). Logo, estudarmos a imprensa para perceber a educação feminina no tempo determinado (Jinzenji, 2008) é de grande valia para compreendermos os valores éticos, morais e sociais propagados no início do século XIX em suas específicas conjunturas sociais (Hobsbawn, 1995).

Com um horizonte de novas possibilidades no campo de pesquisa é possível as relações entre modernidade e conservadorismo instauradas nos estabelecimentos de ensino para meninas no sul de Minas Gerais (Alves, 2014). As meninas formadas nesses locais deveriam ser moldadas a agir de forma que se possa preservar a devida hierarquia social e enfatizando a modernização conservadora. Este ideal de comportamento feminino está presente nos jornais diuturnamente, desde os contos de caráter moralizante até os anúncios publicitários dos colégios. Desse modo, pretende-se investigar como essas relações se constroem de fato e como se dão os impactos desses valores sobre a formação do perfil social da região sulmineira.

Os jornais que foram utilizados foram A Campanha (1901-1915), A Consolidação (1896-1897), A Penna (1902), Minas do Sul (1892), Novo Horizonte (1905), O Conservador (1871), O Monarchista (1875-1876), O Sapucahy (1865-1876) e O Sexo Feminino (1873-1874). O primeiro estabelecimento de instrução encontrado que será apresentado será o Nossa Senhora das Dores, localizado na cidade de Pouso Alegre.

A primeira desse estabelecimento de instrução foi obtida na edição de 1º de janeiro de 1872 no Monitor Sul-Mineiro. Nesta edição do jornal, é explicitado que na seria publicado na próxima edição do mesmo, as bases de um novo estabelecimento de instrução. As informações diziam que:

Collegio de Meninas² – No próximo numero publicaremos as bazes orgânicas de um novo estabelecimento de educação de meninas, fundado recentemente na cidade de Pouso-Alegre, e de que são directores o Sr. Dr. Eduardo Antonio de Barros e sua Exma. esposa, a Sra. D. Alexandrina Jesuina Baret de Barros.

Dando notícia de criação deste collegio, não podemos deixar de pedir para ele toda a atenção dos pais de família que á suas filhas desejaram dar primorosa educação (Monitor Sul Mineiro, 01/01/1872, p.4).

A necessidade de entender os aspectos de formação dessas meninas nos referidos estabelecimentos de instrução se dá na importância do papel das mesmas, futuras mães, no construto social da época. Portanto, essas relações educacionais a serem estudadas expressam um bom esboço do projeto de sociedade sul-mineira. Aspectos tais como família, papel da mãe e a suposta limitação natural da mulher estão presentes nas chamadas bases orgânicas do Collegio N. S. das Dores, desempenhando protagonismo no ideal de instrução da época.

Essas questões podem ser observadas no estatuto do Collegio Nossa Senhora das Dores: “Das vantagens de uma boa educação não deve ser privado do sexo frágil: - se suas inspirações são limitadas por sua própria natureza, tem elle uma impotantissima missão a cumprir sobre a terra.” (Monitor Sul Mineiro, 14/01/1872, p.4)

2 Optamos em manter a grafia original das palavras para manter uma relação mais fidedigna com o contexto histórico.

COLLEGIO LUSTOSA (1872): O PIONEIRO NA INSTRUÇÃO PARTICULAR DE MENINAS EM SÃO GONÇALO DO SAPUCAY

O primeiro estabelecimento de instrução feminina de São Gonçalo do Sapucay que pudemos obter informações foi o Collegio Lustosa, fundado no ano de 1872. No dia 21 de abril de 1872, a edição de número 17 do Monitor Sul-Mineiro trazia um anúncio do estabelecimento que acabara de ser fundado naquela cidade. A publicidade dizia respeito a um colégio de meninas, sob a direção de Carolina Lustosa Pimentel, a qual foi elogiada no texto por suas qualidades. Nesta ocasião, o jornal exalta a cidade de S. Gonçalo por já possuir um colégio de meninos e agora estar recebendo um estabelecimento de instrução feminina.

Collegio de Meninas – Na importante freguezia de S. Gonçalo, deste município, acaba de estabelecer-se um colégio dedicado á educação de meninas, sob a inteligentedirecção da Exma. Sra. D. Carolina Lustosa Pimentel.

Não precisamos abonar as excellentes qualidades que abonarão a directora, e nem a pericia e habilitações de que dispõe. Felicítamos somente à freguezia de S. Gonçalo que, possuindo já um optimocollegio de meninos, tem agora um outro, destinado a educação de crianças que um dia se tornarão verdadeiras mãis de família. (Monitor Sul Mineiro, 21/04/1872, p.4).

Na mesma edição, outro anúncio dizia que esta senhora lecionava primeiras letras e trabalhos de agulha, recebendo meninas menores de 12 anos. As internas pagariam o valor de 240\$000 pela anuidade, incumbindo de mandar lavar e engomar. As externas, por sua vez, pagariam o valor de 60\$000 por ano. Já no dia 15 de dezembro de 1872, o Monitor Sul-Mineiro, em sua 51ª edição, estampou um novo anúncio sobre o colégio.

Desta vez, o anúncio está organizado com informações claras, refletindo que o ano de 1872 foi uma fase de testes do estabelecimento, visto que houveram mudanças estruturais que seriam válidas a partir do ano seguinte. Inicialmente, o texto de propaganda afirma que no estabelecimento seriam ensinadas as seguintes matérias: primeiras letras, doutrina christã, grammatica nacional, francez, geographia, muzica, pianno e trabalhos de agulha (sendo esta última somente para as alunas internas). As meninas que quisessem estudar muzica e pianno além da pensão pagariam um adicional de 5\$000 por mês, portanto infere-se que as alunas mais abastadas eram as quais utilizavam este serviço.

A idade das meninas aceitas pelo colégio continua a mesma, porém, houve um pequeno reajuste no valor a ser pago. A anuidade das alunas internas seria de 240\$000, enquanto a das alunas externas seria de 120\$000; é necessário frisar que os pagamentos deveriam ser feitos por semestre e adiantadamente. Haveria, ainda, a opção de alunas externas que fossem aprender somente as primeiras lettras, sendo que para esta alternativa o pagamento seria de 80\$000.

Este anúncio informava que as alunas internas deveriam levar alguns itens pessoais como roupas (dentre estas, um vestido preto para irem à missa), roupas de cama, toalhas

de rosto; além de artigos de higiene pessoal como escova de dente, pente e cortador de unhas. Os objetos de estudo deveriam ser comprados pelos pais e, em caso de enfermidade, as despesas também seriam cobertas pelos mesmos. O ano letivo começaria no dia 7 de janeiro e se encerraria do dia 30 de novembro do próximo ano.

No ano de 1873, a única informação encontrada data do dia 2 de março, na 62ª edição do Monitor Sul-Mineiro. Este anúncio diz que o colégio continua funcionando na cidade de S. Gonçalo, situado em um dos melhores lugares da freguesia. O texto faz elogios e deseja prosperidade ao estabelecimento “certo da proteção dos pais de família e de todos que desejão a verdadeira prosperidade, que repousa sempre na educação e no desenvolvimento de nossa inteligência” (Monitor Sul-Mineiro, 02/03/1873, p.4)

Em 1874, a única informação foi encontrada no fim do ano; este anúncio foi também o último registro do colégio que foi encontrado nos jornais. No dia 6 de dezembro, na edição nº153 do Monitor Sul-Mineiro, foram publicados os resultados dos exames, como era de costume na época. Estes exames foram aplicados nos dias 23 e 24 de novembro daquele ano e foram presididos pelo Sr. Capitão Cândido Ignacio Ferreira Lopes, inspetor da Comarca do Rio Verde. Na ocasião, 22 alunas participaram das avaliações.

De posse dos resultados, pudemos confeccionar uma tabela e analisar a lógica de disciplinas³ do estabelecimento. Foi possível constatar que não existe uma grade curricular fixa; contudo, pode-se observar uma pequena forma de organização das disciplinas. Nesse sentido, separam-se as alunas em 2 grupos.

O primeiro grupo contempla as alunas que aprendem a ler e escrever; cursando, basicamente, leitura, grammatica portugueza, francez. Neste grupo, algumas meninas também aprendem caligraphia, doutrina christã, muzica, metrologia e princípios de arithmetica. É bem provável que este seja o grupo das meninas mais novas e iniciantes. No segundo grupo, nota-se uma turma mais avançada. Estas alunas aprendem francez, gramatica portuguesa, arithmetica e geographia. Em alguns casos, essas meninas também aprendem caligraphia, doutrina christã, muzica e metrologia.

É importante notar, sobretudo, que não é possível enquadrar as alunas em classes e afins seguindo uma objetividade curricular mais rígida. Os casos são diferentes e as meninas cursam disciplinas específicas, apontando para uma possível flexibilidade na escolha das matérias a serem cursadas e, conseqüentemente, valores monetários diferentes. Não sabemos ao certo os motivos do fechamento deste colégio.

COLLEGIO SANTA CRUZ (1875): UMA BREVE EXPERIÊNCIA DE INSTRUÇÃO PARTICULAR DE MENINAS NA REGIÃO SUL-MINEIRA

Seguindo a cronologia, o segundo estabelecimento particular de instrução feminina da cidade de São Gonçalo do Sapucay foi o Collegio Santa Cruz. O primeiro texto encontrado

³ Usamos expressão “disciplina” para auxiliar no entendimento do texto, mesmo ocorrendo em anacronismo, pois objetivos estruturar a discussão do conteúdo programático.

nos jornais discute a sua inauguração 1875:

Collegio de Meninas – Como nossos leitores verão do annuncio que publicaremos na secção respectiva,vai-se abrir na freguesia de S.Gonçalo um collegio para meninas, dirigido pelo Sr. Alberto Gomes de Lemos e por sua respeitável Sra., a Exma. Sra. D. Rita Horta Gomes de Lemos.

Fazemos votos para que este estabelecimento prospere e preste bons serviços á importante freguesia em que vai elle ser fundado.

(Monitor Sul Mineiro, 12/09/1875, p.4).

Como já havia sido anunciado, no dia 12 de setembro de 1875 a edição número 192 do Monitor Sul-Mineiro estampou em sua quarta página com destaque tipografado contendo as bases do estabelecimento a ser fundado. Segundo o texto, o colégio seria fundado pois os diretores (Alberto Gomes de Lemos e sua Sra.) haviam reconhecido a urgente necessidade de instrução do belo sexo.

Segundo o anúncio, seriam ensinadas no estabelecimento as seguintes matérias: primeiras letras, grammatica nacional, geographia, francez, arithmetica, cathecismo, historia sagrada, musica, piano e trabalhos de agulha. As aulas seriam ministradas pelo Dr. Arthur Barbosa Rodrigues, pelo pharmaceutico Lucio Antonio de Lemos e pelos próprios diretores.

O colégio a ser inaugurado aceitaria somente meninas menores de 12 anos; sendo alunas internas, meio pensionistas ou externas. Sobre os valores, a anuidade seria de 240\$000 para as internas, 160\$000 para as meio pensionistas e 100\$000 para as externas; sendo que os valores deveriam ser feitos por semestre e adiantados. As alunas que quisessem aprender música e piano pagariam o valor de 5\$000 mensais.

Há, neste anúncio, uma recomendação para que as alunas internas levassem suas roupas, produtos de higiene pessoal, roupas de camas e afins. Os materiais de estudo seriam, custeados pelos pais, bem como as despesas em caso de doença de alguma das meninas. Além disso, os serviços de lavagem e engoma das roupas poderiam ser feitos pelo próprio colégio sob o pagamento de 4\$000. Nesse sentido, as práticas internas do Collegio de Santa Cruz são semelhantes às do Collegio Lustosa, tendo em vista as recomendações dos dois estabelecimentos em seus textos publicitários.

O ano letivo do colégio começaria ainda no dia 1 de dezembro daquele ano e os exames finais aconteceriam na primeira semana de junho. As férias, então, ocorreriam nos meses de junho e julho. Ao final do texto, está o nome dos diretores do estabelecimento, mandatários do anúncio: Alberto Gomes de Lemos e Rita Horta de Lemos.

No dia 3 de outubro de 1875, a 195ª edição do Monitor Sul-Mineiro publicou o mesmo texto publicitário; somente impresso de modo diferente (desta vez dividido em duas colunas). Neste ponto, já é possível notar algumas diferenças em relação às disciplinas ensinadas na comparação com o Collegio Lustosa. A disciplina de doutrina christã, por exemplo, deu lugar ao cathecismo e à historia sagrada. Além disso, o Collegio Santa Cruz

já não conta com a matéria de caligraphia, ensinada em seu predecessor.

A nova aparição de propaganda do Collegio Santa Cruz só ocorre em julho do ano seguinte, quando informa que as aulas serão reabertas no dia 1º de agosto.

Collegio de Santa Cruz – (...) E continuando a funcionar de acordo com o programma já publicado, o - Collegio de Santa Cruz – póde hoje offerer mais em garantia: o grande numero⁴ de alumnas porque fora frequentado no primeiro semestre de sua existência, e o notavel aproveitamento que derão nos ultimos exames públicos.

(Monitor Sul Mineiro, 22/07/1876, p.4).

Ao contrário de seu predecessor, o Collegio de Santa Cruz fez um maior investimento em propagandas nos periódicos, tendo repetido o anúncio citado anteriormente nas quatro edições seguintes do jornal Monitor Sul-Mineiro. Um fato curioso, aliás, é justamente o baixo número de propaganda feita por esses estabelecimentos de São Gonçalo. Enquanto isso, crescia o número de anúncios feitos por outros colégios, a exemplo de: Collegio Marianno (Campanha-MG), Collegio Franco-Brazileiro (Rio de Janeiro), Collegio N.S das Dores (Pouso Alegre-MG), dentre outros. A partir de então (meados de 1876), já não se encontram mais notícias do Collegio Santa Cruz. Inferimos assim que esse estabelecimento encerrou suas atividades em 1876.

Portanto, sabe-se que haviam outros estabelecimentos de instrução feminina que concorriam com os são gonçalenses; enfatizamos que provavelmente o baixo número de alunas em alguns momentos e ao alto valor da mensalidade, compõe a principal hipótese de motivo de fechamento desses estabelecimentos de instrução.

COLLEGIO SÃO GONÇALENSE (1877): O ÚLTIMO DE REGISTRO DE INSTRUÇÃO PARTICULAR DE MENINAS NA CIDADE DE S. GONÇALO NO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XIX

O último estabelecimento encontrado na cidade de São Gonçalo do Sapucay no período estudado foi o Collegio S. Gonçalense. Até o momento, foi encontrado somente um texto sobre o colégio, o qual data de 8 de junho 1878, na 336ª edição do Monitor-Sul Mineiro. Contudo, a notícia diz que o referido estabelecimento foi inaugurado há um ano; logo, associamos o ano de 1877 como sendo o ano de fundação deste estabelecimento de instrução.

O Collegio S. Gonçalense estava sob a direção da Sra. D. Esther Carolina Lemos Porto. O texto encontrado no jornal aborda a publicação dos exames realizados no dia 31 de maio daquele ano. Naquela ocasião, os examinadores foram o Sr. Dr. Joaquim Leonel de Rezende Alvim e Antônio José Rodrigues de Moraes, ambos professores do externato que havia na cidade de S. Gonçalo.

A publicação jornalística faz elogios à diretora do colégio, exaltando seus feitos

⁴ Apesar das afirmações trazidas no periódico não encontramos o número preciso de alunas nesse estabelecimento de instrução.

na gestão de seu estabelecimento. Nesse ponto, vale ressaltar que, por se tratarem de anúncios, os elogios ora um pouco exacerbados eram comuns nos jornais; principalmente ao buscar elevar a moral dos mandatários de cada anúncio. Além disso, o texto exalta o desempenho das alunas dizendo que os resultados ultrapassaram as barreiras daquilo que era esperado:

Collegio S. Gonçalense– (...)somos informados por pessoas de inteiro credite que o resultado dos exames foi além do que era para esperar-se de um collegio novo, o que muito abona a honrosissima reputação de sua virtuosa e intelligentedirectora, á quem respeitosa e enviemos nossas sinceras felicitações. (Monitor Sul Mineiro, 08/06/1878, p.4).

Em seguida, a publicação traz os resultados das avaliações como o nome das alunas envolvidas. Mais uma vez usamos o método de confeccionar tabelas e tentar compreender o sentido das matérias, as quais possuem semelhanças e diferenças em relação aos colégios predecessores. No Collegio S. Gonçalense eram ensinadas as seguintes matérias: francez, musica, doutrina christã, systema métrico, geographia (1ª e 2ª classe) e grammatica portugueza (1ª e 2ª classe). Naquele momento, 15 alunas participaram dos exames.

Em relação as diferenças, observa-se que, ao contrário do que era feito no Lustosa e no Santa Cruz, o Collegio S. Gonçalense não ensina arithmetica nem trabalhos de agulha. Pela primeira vez, o estudo da língua aparece como “grammatica portugueza” e não “grammatica nacional”. Outro fato é que neste estabelecimento somente duas alunas cursam francez; contrastando com o Collegio Lustosa, no qual 17 entre 22 alunas cursavam esta disciplina. Ademais não encontramos novas informações desse estabelecimento de instrução

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, sabe-se que os estabelecimentos de instrução particular de meninas de S. Gonçalo, durante o período estudado, atenderam uma pequena parcela de meninas abastadas da região, provavelmente menores de 12 anos de idade, ofertando conteúdos como iniciação à leitura (primeiras letras), francez, gramatica portuguesa, arithmetica (por ora chamada de metrologia ou systemametrico), geographia.caligraphia, doutrina christã (ou catecismo e historia sagrada), muzica e trabalhos de agulha.

Os últimos registros encontrados sobre estes estabelecimentos na cidade de São Gonçalo de Sapucay datam de junho de 1878. É importante salientar, entretanto, que no sul de minas, no último quarto do século XIX havia um crescimento constante dos estabelecimentos de instrução particular de meninas. A principal hipótese sobre o fechamento dos colégios está relacionada com o baixo número de alunas e os altos valores praticados pelos estabelecimentos, além da concorrência de estabelecimentos maiores como o Collegio Mariano (1867-1907) na cidade de Campanha.

Além disso, conclui-se que o uso da imprensa como principal fonte de pesquisa

foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho. A partir do material encontrado nos jornais foi possível discutir modernidade e conservadorismo nesses estabelecimentos de instrução, além de compreendermos os valores éticos, morais e sociais que foram propagados no recorte espacial e temporal adotado. Em suma, as relações educacionais estudadas apresentam um bom esboço da pretensa elite sul-mineira. Os estabelecimentos de instrução estudados apontam um projeto de educação baseado no conceito de modernização conservadora, ou seja, algumas meninas da elite sul-mineira passaram a ter acesso à instrução básica (o que pode ser considerado um avanço) porém o modelo educacional adotado visava conservar a dinâmica social estabelecida naquele período, o que caracteriza um cenário de rupturas e permanências.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Hercules Alfredo Batista. **A educação feminina na região da Campanha - MG: O Collegio Marianno (1867-1907)**. Tese de Doutorado em Educação. Itatiba: 2014.
- CORGOSINHO, C. B. R. M & OLIVEIRA, C.T. **A presença dos estabelecimentos particulares de instrução femininos na imprensa campanhense entre a segunda metade do século XIX e a primeira década do século XX**. Projeto de Iniciação Científica: CEFET-MG, 2015.
- BARROS, José D' Assunção. **O projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BLOCH, Marc. **A Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GALLEGO, Rita. Introdução. In: **Tempos, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo (1846-1890)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2008.
- HOBBSAWN, Eric. **A Era dos extremos. O breve século XX- 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura Impressa e Educação da Mulher. Lições de política e moral no periódico mineiro: O Mentor das Brasileiras (1829-1832)**. (tese de doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F. S. **Periódicos e história da educação: bases de dados como recurso metodológico**. Textos FCC, n.40. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- LAGE, Ana Cristina Pereira. **A instalação do Colégio Nossa Senhora do Sion em Campanha: uma necessidade política, econômica e social do sul de Minas no início do séculos XX**. Dissertação de Mestrado. Campinas-SP. UNICAMP, 2007.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. IN: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003 – p. 525-541.

Monitor Sul Mineiro, 01/01/1872, número 1.

Monitor Sul Mineiro, 14/01/1872, número 3.

Monitor Sul Mineiro, 21/04/1872, número 17.

Monitor Sul Mineiro, 15/12/1872, número 51.

Monitor Sul Mineiro, 02/03/1873, número 65.

Monitor Sul Mineiro, 12/09/1875, número 192.

Monitor Sul Mineiro, 03/10/1875, número 195.

Monitor Sul Mineiro, 05/12/1875, número 204.

Monitor Sul Mineiro, 08/06/1876, número 336.

Monitor Sul Mineiro, 22/07/1876, número 343.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS POSSIBILIDADES

Data de aceite: 01/09/2022

Cristhiane Sanguedo

Mestra em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente na Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga
Ponte Nova - MG
<https://orcid.org/0000-0003-1738-4998>

Bruna Soares de Souza Lima Rodrigues

Doutora em Parasitologia, Professora da Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga
Ponte Nova - MG
<https://orcid.org/0000-0002-3199-1455>

Lúcia Meirelles Lobão

Doutora em ecologia, Professora da Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga
Ponte Nova - MG
<https://orcid.org/0000-0002-6775-9148>

RESUMO: O uso de metodologias ativas são propostas antigas na educação, mas desconhecidas por alguns professores. O objetivo deste artigo é verificar a percepção de profissionais do ensino básico em relação às metodologias ativas e através de uma pesquisa quantitativa, verificar o conhecimento e o uso dessas metodologias no ensino básico. Os resultados apontam que a maioria dos professores fazem uso de diferentes recursos referentes às metodologias ativas, mas com alguma ressalva. Conclui-se que é importante e necessário estudos sobre a educação básica do Brasil, afim de promover a capacitação dos profissionais e a inserção do uso de práticas

pedagógicas como o uso de metodologias ativas, em um mundo com uma grande demanda de informações e acesso às tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Educação Básica; Ensino.

USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN BASIC EDUCATION: NEW POSSIBILITIES

ABSTRACT: Use of active methodologies are old proposals in education, but unknown by some teachers. The objective of this article is to verify the perception of professionals of basic education in relation to active methodologies and, through a quantitative research, to verify the knowledge and use of these methodologies in basic education. The results show that most teachers make use of different resources related to active methodologies, but with some reservations. It is concluded that studies on Basic Education in Brazil are important and necessary, in order to promote the training of professionals and the insertion of the use of new forms of pedagogical practices such as the use of active methodologies, in a world with a great demand for information and access to digital technologies.

KEYWORDS: Active Methodologies; Basic education; Teaching.

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas são propostas antigas na educação usadas por educadores ao longo do século XX. O fortalecimento dessa estratégia de ensino consolidou-se a partir

de 1960, com a valorização da autonomia do aluno e a necessidade de reavaliação e revisão das práticas pedagógicas tradicionais. Elas destacam a necessidade de modificar os papéis dos alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem determinados pelo modelo tradicional e de considerar o aluno como protagonista da sua aprendizagem (PISCHETOLA e MIRANDA, 2019).

O processo de globalização alterou os padrões econômicos, políticos, culturais e educacionais, interferindo em todas as áreas (GADOTTI, 2000). Nesse novo cenário, as concepções de conhecimento, currículo e ensino foram redimensionadas (SILVA, 2018). O advento e a popularidade dos dispositivos tecnológicos alteraram a forma de se pensar o processo e o acesso à informação, que se tornou facilitado; fenômeno que não deve ser ignorado, pelos educadores. Para maior efetividade do processo de aprendizagem, é necessário que ocorra uma aproximação da escola e do cotidiano dos estudantes, a incorporação de novas tecnologias em sala de aula, permitindo uma maior variabilidade dos métodos, e desenvolvimento de habilidades que envolvam a solvência de problemas costumeiros (SILVA; SILVA e SALES, 2017).

O ensino essencialmente transmissivo, no qual o professor é detentor do conhecimento e o modelo de aula pautado em uma espécie de monólogo, apesar dos avanços tecnológicos e científicos, é motivo da insatisfação dos alunos da educação básica. O modelo tradicional no qual predomina a memorização e a narração dos conteúdos, deve ser rompido, visto que o papel da escola, no processo educacional, é formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios e atender às demandas da sociedade. A inovação na educação é essencial no que concerne a busca de uma aprendizagem mais interativa e significativa (SILVA, ROSA e CORTEZ, 2020).

No sentido de inovar o processo e torná-lo mais efetivo, vários estudos foram realizados para compreender a importância da inserção das metodologias ativas no sistema educacional. Segundo Cortelazzo et al. (2018), as metodologias ativas podem ser caracterizadas como qualquer atividade que altera a posição do aluno de passivos - "recebedores" da informação - para "ativos" - "construtores" da aprendizagem. Estas estão alicerçadas na autonomia, e apresentam como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa. Elas estimulam o empreendedorismo, criatividade, reflexão e a transdisciplinariedade (CAMARGO e DAROS, 2018).

As metodologias ativas constituem alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, com benefícios e desafios. A ideia de uma educação problematizadora exige uma transformação do processo de conhecer, utilizando a proposta de resolução de problemas como caminho para a construção do saber. As possibilidades são múltiplas: aprendizagem baseada em problemas (*problem based learning*), seminário, mesas-redondas, oficinas, debates, dramatizações, portfólio entre outras (PAIVA et al., 2016).

Além disso, as tecnologias digitais aliadas as metodologias ativas contribuem para a produção do conhecimento científico, proporcionam uma reflexão do processo a ser

desenvolvido, podem auxiliar nas intervenções pedagógicas e conceder interações mais significativas para os alunos pela variedade de ferramentas e métodos variados de ensino. A construção do conhecimento científico recebe influências dessas tecnologias, que podem proporcionar novas oportunidades e facilitar a criatividade de alunos no processo de aprendizagem, levando-os ao desenvolvimento de novas habilidades (SILVA e KALHIL, 2018).

Nesse contexto, ressalte-se a inovação no que diz respeito a criação de possibilidades para um estabelecimento de relações significativas de forma progressiva entre os diferentes saberes, converte escolas em locais mais democráticos e estimulantes, promovendo uma reflexão teórica das experiências e interações nas instituições educacionais, e ampliando a autonomia pedagógica. Para que se garanta o processo de inovação, deve-se contar com recursos tecnológicos sem desconsiderar o conhecimento científico clássico (CAMARGO e DAROS, 2018).

Assim, esse artigo tem o objetivo de realizar um levantamento da porcentagem de professores que conhecem e aplicam as metodologias ativas de ensino no ensino básico.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza *quali-quantitativa*, cujos dados foram coletados através de um questionário semiestruturado. O questionário foi aplicado aos participantes (professores da Educação Básica) através da plataforma *Google forms* e compartilhamento em grupos de professores através do aplicativo *Whatsapp*, obtendo um total de 69 respostas. Tais grupos possuem professores de todo Brasil, atuantes em diferentes escolas. As respostas foram recebidas pelo *Google forms* sem qualquer possibilidade de identificação dos participantes e, constando apenas de um banco de dados, com informações agregadas, o que enquadra a pesquisa na Resolução CNS 510/2016.

A escolha desse instrumento se justifica pelo fato de permitir uma coleta de dados por via remota, visto que este trabalho foi realizado no segundo semestre de 2020, período no qual a prerrogativa do isolamento social para o controle da Pandemia do Covid-19, tornou-se uma realidade.

O questionário foi estruturado com um total de oito perguntas, de forma que, quatro questionamentos foram discursivos e quatro foram respostas fechadas. A análise de dados foi feita por meio de estatística descritiva simples no Programa Excel. Em seguida foram produzidas tabelas e gráficos de acordo com a análise de cada pergunta.

Questões:
Componente Curricular que leciona:
Séries que leciona:
Tempo de carreira como docente:
Você leciona em: () Rede particular () Rede Pública () Ambas
Grau máximo de formação: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
Como docente, você sabe o que significa “metodologia ativa”? () Sim () Não
Qual metodologia ativa faz uso?
Você já usou algumas das ferramentas em aula? Se sim, qual (is)? () Seminário () Jogos () Vídeo () Trabalho em grupo () Pesquisa () Resolução de problemas

Quadro 1: Questionário

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes

A análise do perfil dos participantes esta apresentada no Quadro 2. De acordo com os resultados é possível observar que do total da amostra, que 1,44% dos professores leciona na Educação Infantil, 1,44% leciona na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, 34,78% lecionam apenas no Ensino Fundamental I, 4,34% lecionam no Ensino Fundamental I e II, 23,18% lecionam apenas no Ensino Fundamental II, 28,98% lecionam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e 5,79% lecionam apenas no Ensino Médio. Segundo Carvalho (2018), a quantidade total de professores da Educação Básica aumentou entre 2009 e 2017, sendo esse crescimento mais evidente na Educação Infantil, seguida do Ensino Médio e Ensino Fundamental.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996) consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela exercem, efetivamente a função e formam-se em cursos reconhecidos. Dessa forma são: « professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, «[...] bem como com títulos de mestrado ou doutorado [...]»; trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, «[...] para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino [...]»; profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação».

Mais recente, o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014) estabeleceu, em sua Meta 15, que “todos os professores e as professoras da educação básica devem

possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento na qual atuam”.

Na análise do número de participantes em relação a área de atuação, , houveram um 47,82% relataram ser da área de Humanas, 7,24% da área de Exatas, 15,94% da área de Biológicas e 28,98% responderam no quesito ministrarem ‘todas as disciplinas.

Em relação ao tempo de carreira dos professores, os resultados mostraram os seguintes números: 13,04% dos professores apresentam tempo de atuação inferior a 5 anos; 20,28% de 5-10 anos; 27,53% de 0-15 anos; 5,79% de 15-20 anos e 31,88% dos participantes apresenta mais de 20 anos de carreira.

Em termos de graduação 31,88% dos professores apresentam curso superior, Graduação, 52,17% especialização, 11,59% Mestrado e apenas 4,34% possuem Doutorado. A quantidade de professores com títulos de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) vem aumentou entre 2009 e 2017 (CARVALHO, 2018). Apesar do crescimento evidente desses percentuais, ainda é preciso uma grande evolução ainda é necessária para que a Meta 16 do Plano Nacional de Educação, que estabelece um mínimo de 50% dos professores da educação básica com pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, seja alcançada . Observa-se que a grande maioria dos pós-graduados possui títulos de nível de especialização (percentuais acima de 95%), muito acima da proporção de mestres e doutores; apesar de ter ocorrido um crescimento desses últimos ao longo dos anos. Os dados encontrados na pesquisa corroboram com o descrito por Carvalho em suas descrições.

SÉRIE QUE LECIONA							Total = 69	
EF	EF e EFI	EFI	EF I e EFII	EFII	Médio	EF II e Médio		
1	1	24	3	16	4	20		
COMPONENTE CURRICULAR								
Humanas	Biológicas		Exatas		Todas disciplinas			
33	11		5		20			
TEMPO DE CARREIRA*								
até 5 anos	5 a 10 anos		10 a 15 anos		15 a 20 anos			mais de 20 anos
9	14		19		4			22
* 1 participante não respondeu								
TITULAÇÃO								
Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		
22		36		8		3		

Quadro 2: Perfil dos participantes. Os números representam a frequência de cada categoria de resposta para as perguntas: série que leciona, componente curricular, tempo de carreira, titulação. As siglas EF, EFI, EFII indicam respectivamente Pré -Escola; Ensino Fundamental Anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Percebe-se que muitos professores lecionam em mais de um tipo de ensino e poucos lecionam apenas no Ensino Médio, sugerindo um acúmulo de carga horária para a maioria dos profissionais. O componente curricular da maioria dos participantes é na área de humanas e a menor porcentagem na área de exatas. A avaliação do tempo de carreira dos professores mostrou que o maior número refere-se aos profissionais com mais de 20 anos de carreira, demonstrando uma permanência docente em lecionar. Sobre a titulação observou um maior contingente com Especialização, em relação aos profissionais com Doutorado, sugerindo a falta de formação continuada dos professores.

A formação desses profissionais contempla dois aspectos: formação inicial e continuada. A primeira é realizada nos cursos de licenciaturas, credenciando o indivíduo para a atuação como docente. Já a formação continuada, em contrapartida, diz respeito a um processo contínuo e variável, podendo ocorrer por meio de cursos e pós-graduações, como por meio de eventos menos formais, como reuniões, congressos, seminários, etc. A formação docente é um processo dinâmico, complexo e problemático no contexto educacional brasileiro, pois diversos fatores externos, com os aspectos sociais, culturais e políticos estão envolvidos no processo repercutem nas práticas pedagógicas (SILVA e NUNES, 2020).

Sobre formação continuada de professores da educação básica compõe-se alguns documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL,96), PNE (BRASIL, 2014), e o documento intitulado Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, instituída pela Portaria MEC 1.403/2003. Esses documentos definem princípios, concepções e diretrizes para construção de uma política de formação.

A LDBEN - 1996 em seu artigo 62 dispõe sobre: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) e em seu inciso 2 dispõe sobre: “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)”.

O PNE trata na sua meta 16 «formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

O Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores tem como meta garantir o acesso a processos de formação continuada ajustados às necessidades, desenvolver a ciência e as tecnologias aplicadas à Educação e promover critérios de carreira docente que valorizem o professor. Integram o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores.

A formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional e Tecnológica é decisiva para que a democratização da educação profissional e tecnológica se efetive com qualidade, produção de conhecimentos e valorização docente. É preciso, portanto, evoluir no que diz respeito à essa formação, visto que a concepção da educação profissional e os espaços de atuação são extremamente dinâmicos. E para esse entendimento é necessário recuperar a história da formação dos professores e dialogar sobre as possibilidades futuras na busca de uma formação que supere a contradição entre a ciência escolar e o mundo contemporâneo, lançando sobre o cenário educacional um novo olhar, que permita a reflexão sobre as necessidades e demandas da sociedade, além da atualização e renovação do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, a formação de professores se tornaria uma exigência e urgência a fim de que o processo ensino aprendizagem possa suprir essas novas demandas (FRAZÃO, NAKAMOTO e LIMA, 2020).

Conceito

As metodologias ativas obtêm aspectos importantes relacionados a profissão de professor, como também a necessidade de modificar os papéis de ensino e aprendizagem determinados pelo modelo tradicional e de considerar o aluno autônomo da sua própria aprendizagem. Nesse ponto de vista, constituem uma forma interessante para a prática docente, presume uma revisão dos métodos de sala de aula conhecida como “tradicional” e identificada com o modelo meramente transmissivo (PISCHETOLA e MIRANDA, 2019).

Elas são ferramentas que podem proporcionar que o aluno possa significar os conteúdos aprendidos e modificar a sua realidade intervindo de maneira consciente e com conhecimento sólido e reflexivo contribuindo para uma sociedade integrativa. Seguindo as metodologias ativas é esperado que os alunos possam a partir do conhecimento científico, ter uma visão geral de mundo, sendo ativos diante de desafios impostos no cotidiano (SOUSA e GRECCO, 2019).

Dentre os pesquisados, 93% dos participantes responderam saber o que significa “metodologia ativa” e 7% das pessoas responderam não saber o que expressa (Gráfico 1).

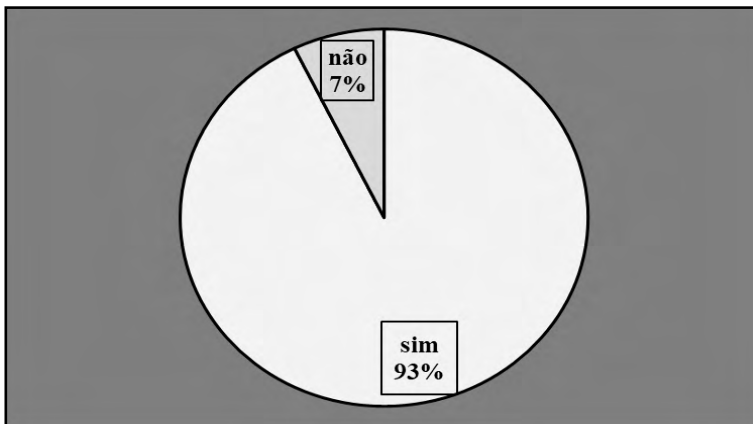


Gráfico 1: Porcentagem de resposta sobre o entendimento do conceito de metodologia ativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Entre as respostas sobre qual metodologia ativa eles utilizavam, algumas respostas se repetiram, como: jogos, trabalho em grupo, projetos, sala de aula invertida e resolução de problemas, vídeo e debates, seminários e mapa mental, júri e *post it* (Quadro 3).

Palavras mais repetidas	
Trabalho em grupo	11
Jogos	14
Post it	2
Júri	2
Projetos	6
Debates	4
Pesquisa	3
Video	4
Sala de aula invertida	5
Resolução de problemas	5
Mapa mental	2
Seminários	3

Quadro 3: Palavras mais usadas como referência à Metodologias Ativas

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

As possibilidades de desenvolver as Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem são múltiplas, como: seminários, mesas-redondas, debates, oficinas, dramatizações, discussões de filmes, trabalhos em grupo, leitura debatida, portfólio, prova

oral (PAIVA et al., 2016). Além destas, enquadram-se como Metodologias Ativas o estudo de caso, o método de projetos, pesquisa científica e a aprendizagem baseada em problemas (PBL) (BERBEL, 2011). Corroborando com a literatura os dados obtidos são efetivamente metodologias ativas.

Frequência de ferramentas

Quando verificado as respostas sobre as metodologias ativas usadas em sala de aula, em uma questão objetiva, com respostas pré-estabelecidas, por serem as metodologias talvez mais conhecidas pelos professores, verificou-se que: trabalho em grupo foi respondido por 59 pessoas; jogos, vídeo e pesquisa foram marcados por 48 profissionais; resolução de problemas por 35 pessoas e seminário por 21 participantes, lembrando que os professores poderiam marcar várias opções oferecidas. Portanto, tiveram 4 participantes que responderam não fazer uso de nenhuma forma de metodologia ativa (Gráfico 2).

Diante destes dados, notou-se que a maioria dos profissionais fazem uso de metodologias ativas e apenas 5,79% não as utilizam.

O uso de metodologias ativas deve ser preconizado quando o profissional detém informações sobre o objetivo, a justificativa e como aplicá-lo em sala, diante de variáveis como: número de alunos, idade dos alunos, espaço físico e recurso disponível. Seu uso deve ser planejado e executado com domínio, para que os objetivos sejam alcançados, sendo que um objetivo geral desses métodos é colocar o aluno como protagonista e construtor do seu conhecimento.

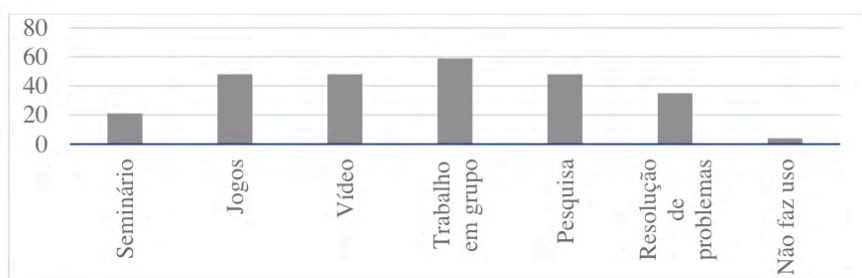


Gráfico 2: Frequência das respostas para o uso de algumas ferramentas associadas às Metodologias Ativas. Os participantes podiam marcar mais de uma resposta.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi realizar um levantamento da porcentagem de professores que conhecem e aplicam as metodologias ativas de ensino no ensino básico e através da análise quantitativa dos dados desta pesquisa, observa-se que os professores

da educação básica conhecem algumas metodologias ativas e estão fazendo uso em sala de aula. Porém, conseguimos avaliar que apesar da maioria conhecer sobre, tiveram alguns professores que não sabem o conceito e não fazem uso desses métodos, sugerindo uma falta de formação continuada ou até mesmo por fatores que dificultam a inserção das metodologias, estes não fazem uso. Não é possível que a educação básica e os professores fechem os olhos para as mudanças e inovações. É preciso acompanhar e incentivar os alunos nas transformações da aprendizagem e que elas aconteçam de forma criativa, instigante e responsável.

Nesse sentido, podemos enfatizar a necessidade de mudança na educação básica. Assim, compreendemos que é preciso investir em estudos acerca da relação de ensino-aprendizagem, assim como no uso das metodologias ativas na educação básica como novas possibilidades, a fim de contribuir efetivamente na ressignificação dos métodos e práticas usadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes, **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, jan/jun, 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em 22/05/2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. Lei 9394/1996, São Paulo, 1996.

BRASIL. Parâmetro Curricular Nacional: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, **PCN**. MEC, Brasília 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, **PNE**. Lei nº 13.005, Brasília, 2014.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CAMARGO, F. e DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**, Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

CARVALHO, M. **Perfil do professor da Educação Básica: série documental**. Relatos de Pesquisa 41, INEP/MAC, Brasília, 2018.

CORTELAZZO et al., **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**, Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2018.

FRAZÃO, L., NAKAMOTO, P. e LIMA, G. A formação docente em educação profissional e tecnológica: demandas e desafios, **Revista Profissão Docente**, v. 20, n.44, mai/ago, Uberaba, MG, 2020. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1357>. Acesso em 10/10/2020.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação, **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n. 2, abr/jun, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf>. Acesso em: 03/06/2020.

PAIVA, M. et al., Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: revisão integrativa, **Revista Sanare**, v.15, n. 2, jun/Dez, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 03/06/2020.

PISCHETOLA, M. e MIRANDA, L. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo?, **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.16, n. 43, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5822>. Acesso em: 22/05/2020.

SILVA, J. e NUNES, V. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE - CP2/2015), **Research, Society and Development**, v.9, n.8, 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3003667. Acesso em: 10/10/2020.

SILVA, J, SILVA, D. e SALES, G. Modelo de Ensino Híbrido: a percepção dos alunos em relação à metodologia progressista X metodologia tradicional, **Revista Conhecimento Online**, v. 2, ano 10, Novo Hamburgo, jul/dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/>. Acesso em: 22/05/2020.

SILVA, J., ROSA, C. e CORTEZ, J. A contextualização do ensino de ciências: overview, **Research Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/>. Acesso em: 10/10/2020.

SILVA, R. Estetização pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil, **Revista Educação e Realidade**, v. 43, n. 2, Porto Alegre, abr/jun, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 04/06/2020.

SILVA, W. e KALHIL, J. Tecnologias digitais no ensino de Ciências: reflexões e possibilidades na construção do conhecimento científico, **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, v. 2, n. 1, abr, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/>. Acesso em: 04/06/2020.

SOUSA, J. e GRECCO, S. O desenvolvimento do letramento científico para o ensino das ciências da natureza e saúde a partir de metodologias ativas, **1º Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação Stricto Sensu**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/>. Acesso em: 04/06/2020.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS 4º. E 5º. ANOS: RESULTADOS DE UMA PESQUISA DIAGNÓSTICA E COLABORATIVA

Data de aceite: 01/09/2022

Dayse Grassi Bernardon

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR, campus Medianeira

RESUMO: Nesse estudo versamos, de forma sucinta, sobre os resultados de uma pesquisa de doutorado (2013-2016) que objetivou refletir sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de Formação Continuada para professores dos anos iniciais e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa ancorada na concepção dialógica e interacionista da linguagem e nos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam a produção textual. Ainda, fundamentamos nossa pesquisa nos estudos da Linguística Aplicada e também, em uma abordagem qualitativa e interpretativista; do tipo etnográfica e colaborativa. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal do Oeste do Paraná, e, durante a pesquisa buscamos responder as seguintes indagações: De que maneira os professores se apropriaram de conteúdos relativos à produção, à correção e à reescrita de textos trabalhados dentro do processo de Formação Continuada? O que os professores (des)conhecem sobre a condução da prática de produção, de correção e de reescrita textual? Como as ações colaborativas da pesquisadora desenvolvidas por meio de sessões reflexivas voltadas para a produção, para a correção e para a reescrita textual

podem contribuir com a apropriação desses conteúdos? Os sujeitos de nossa pesquisa foram quatro professoras atuantes no 4º ano e 5º ano do ensino fundamental do município foco de nosso estudo. O levantamento de dados foi possível por meio de uma pesquisa diagnóstica (primeira etapa da pesquisa) e colaborativa (segunda etapa da pesquisa), tendo como instrumentos geradores de dados o questionário, a entrevista com grupo focal, a observação de aulas, a análise documental e as sessões reflexivas desenvolvidas pela pesquisadora. Os resultados revelaram que há necessidade de mais momentos de Formação Continuada para professores que se configuram de forma distinta dos atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, pesquisa diagnóstica, colaborativa.

ONGOING EDUCATION OF THE 4TH AND 5TH GRADES TEACHERS: RESULTS OF A DIAGNOSTIC AND COLLABORATIVE RESEARCH

ABSTRACT: In this study, we briefly discuss the results of a doctoral research (2013-2016) that aimed to reflect on the work with the production, correction and textual rewriting, resulting from a process of Ongoing Education for teachers of the early grades and collaborative actions made by the researcher. For this, we developed a research based in the dialogic and interactionist conception of language and in the theoretical-methodological assumptions that guide the textual production. We still base our research on the studies of Applied Linguistics and also, on a qualitative

and interpretive approach; ethnographic and collaborative. The research was carried out in a municipal school in the West of Paraná, and, during the research, we sought to answer the following questions: How did teachers appropriate the content related to the production, correction and rewriting of texts studied within the Ongoing Education process? What do not teachers know about conducting the practice of textual production, correction and rewriting? How can the researcher's collaborative actions, developed through reflective sessions aimed at the production, correction and textual rewriting, contribute to the appropriation of these contents? The subjects of our research were four teachers who work in the 4th and 5th grades of elementary school in the city that was the focus of our study. The data was collected through a diagnostic research (first stage of the research) and collaborative (second stage of the research), having as data generating instruments like the questionnaire, the interview with focus group, the observation of classes, the documental analysis and the reflective sessions carried out by the researcher. The results revealed that there is a need for more moments of Ongoing Education for teachers who are configured differently from the current ones.

KEYWORDS: Teacher training, diagnostic research, collaborative.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, apresentamos de maneira resumida, o percurso e os resultados de nossa pesquisa de doutorado realizada entre os anos de 2013-2016. O ponto inicial para a nossa pesquisa foram os resultados obtidos pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc) – CAPES/INEP – que desenvolveu um Projeto Institucional intitulado “Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná” (doravante, Projeto Obeduc), entre o período de dezembro/2010 e junho/2015. Durante esse projeto, foram realizados encontros de Formação Continuada (FC) em Língua Portuguesa para professores dos anos iniciais, em alguns municípios da região Oeste do Paraná que apresentaram índices abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB no ano de 2009.

O objetivo do projeto Obeduc compreendia realizar um levantamento junto aos professores da educação básica – anos iniciais, as maiores dificuldades de alunos do 5º ano em relação à leitura e à escrita para, a partir daí, problematizá-las por meio de ações de FC, aprofundando conteúdos que envolvessem o ensino da leitura, da produção textual e da reescrita de textos, desde que fossem apontados (na pesquisa) como necessários. Para isso, foram desenvolvidos, em cada um dos municípios envolvidos no projeto, nos anos de 2011 e 2012, 80 horas de Formação Continuada em Língua Portuguesa.

A partir dos resultados apontados no projeto Obeduc, nos propusemos a realizar nossa pesquisa de doutorado, focalizando um dos municípios participantes do projeto, com o objetivo de responder aos seguintes questionamentos: De que maneira os professores se apropriaram de conteúdos relativos à produção, à correção e à reescrita de textos trabalhados dentro do processo de Formação Continuada? O que os professores (des) conhecem sobre a condução da prática de produção, de correção e de reescrita textual?

Como ações colaborativas da pesquisadora desenvolvidas por meio de sessões reflexivas voltadas para a produção, para a correção e para a reescrita textual podem contribuir com a apropriação desses conteúdos? Com isso, buscamos refletir sobre o trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual, decorrente de um processo de Formação Continuada e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora.

Ao considerar tais indagações, entendemos que esta pesquisa poderia contribuir com a prática docente e com o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que buscamos estabelecer relações entre os saberes discutidos e estudados durante as ações de Formação Continuada e as suas implicações no fazer pedagógico. Ouvir o professor, acompanhá-lo em suas ações didáticas, valorizar suas preocupações, problematizá-las e pensar conjuntamente em encaminhamentos possíveis para o ensino da produção, da correção e da reescrita de textos pareceu-nos uma forma viável de fazer pesquisa, principalmente quando se inscreve na Linguística Aplicada.

Além disso, poderíamos confirmar se as Formações Continuadas trabalhadas em um mesmo formato há alguns anos (cursos pontuais) estavam contribuindo significativamente com o professor e com as suas práticas pedagógicas, o que poderia nos auxiliar a pensar em outros formatos de Formação Continuada que buscassem atender ainda mais às necessidades pedagógicas dos professores, já que “[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo” (FÁVERO, 1981, p. 17).

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa ancorada na concepção dialógica e interacionista da linguagem (GERALDI, 1984; 2013[1991]; BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2004[1929]; 2010[1929]) e nos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam a produção textual (GERALDI, 1984, 2013[1991]; COSTA-HÜBES, 2012a, 2012b), dentre outros autores. Ainda, nos pautamos nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006, FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI, 2006), e também, em uma abordagem qualitativa e interpretativista (ANDRÉ, 1995; FLICK, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008; dentre outros); do tipo etnográfica, conforme pontua André (1995); e colaborativa, segundo as definições de Cabral (2012), Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2007).

Diante disso, nesse capítulo, nosso intuito é apresentar resumidamente o percurso de nossa pesquisa de doutorado, bem como os resultados obtidos. Para dar conta desse propósito, primeiramente apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa diagnóstica e colaborativa; em seguida, de maneira sintetizada, os resultados e discussões de nossa pesquisa e por fim nossas conclusões.

METODOLOGIA

O contexto estudado em nossa pesquisa foi uma escola de um município do Oeste do Paraná, que fez parte do Projeto Obeduc. A comunidade escolar dos anos iniciais é formada por alunos que residem na zona urbana e na zona rural. A escola contava com 433 alunos

distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Como a maioria dos professores assumem dois turnos de trabalho, podemos dizer que o município conta com aproximadamente 35 professores, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. É nesse contexto, portanto, que se alicerçou nossa pesquisa.

Conforme o tema da pesquisa e os objetivos estabelecidos em nosso estudo, esta pesquisa se inscreveu numa abordagem qualitativa-interpretativista, conforme define Bortoni-Ricardo (2008), pois, em nosso contato direto com o contexto pesquisado e a partir dos dados gerados, fizemos a interpretação e a construção de significados. Trata-se, assim, de uma pesquisa que priorizou o estudo no ambiente escolar, envolvendo professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais – fonte direta para a geração dos dados.

Ainda, por ser uma pesquisa de base interpretativa, buscamos analisar e compreender os significados dos fenômenos sociais inseridos em um contexto, tal como discorre Bortoni-Ricardo (2008), ou seja, compreender a perspectiva dos sujeitos em relação ao trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual a partir de um processo de Formação Continuada.

Com a inserção desta pesquisa na abordagem qualitativa-interpretativista, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico sob a perspectiva da pesquisa diagnóstica e colaborativa, pois entendemos que essa abordagem corresponderia à análise pretendida. Assim, buscamos aliar à análise interpretativa procedimentos próprios das pesquisas de cunho etnográfico, diagnóstica e colaborativa, por entender que haveria uma consonância entre essas diferentes abordagens.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa realizada em sala de aula, especialmente a de base etnográfica, objetiva desvelar o que

[...] está dentro da 'caixa preta' no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldades de identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49, aspas da autora).

Esse tipo de pesquisa nos possibilita, quando relacionada ao ensino, compreender melhor a rotina escolar sob o viés científico. Todo professor, ao assumir também o papel de pesquisador, ou ao colocar-se como sujeito de uma pesquisa, amplia as possibilidades de reconhecimento de seu ambiente de trabalho, sob um ponto de vista analítico e crítico. E quando a pesquisa qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico, se alia a uma investigação diagnóstica e a uma pesquisa colaborativa, as possibilidades de contribuição para o ensino e a formação do professor se ampliam.

Diante disso, para dar conta dos objetivos propostos em nossa pesquisa,

realizamos o levantamento de dados por meio de uma pesquisa diagnóstica (primeira etapa) e colaborativa (segunda etapa). Participaram da primeira etapa da pesquisa, quatro professores atuantes nos 4º. e 5º. anos do ensino fundamental – séries iniciais. Nessa etapa, utilizamos como instrumentos geradores de dados o questionário, a entrevista com grupo focal, a observação de aulas e a análise documental. A segunda etapa de nossa pesquisa, compreendeu a pesquisa colaborativa, que foi realizada por meio de sessões reflexivas, com a participação de duas professoras (P1 e P2) atuantes no 4º ano e 5º ano do ensino fundamental. Abaixo, podemos observar o percurso de nossa pesquisa:



Quadro 1: Percurso da pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir disso, assumimos o papel de mediadora na Formação Continuada, com a intenção de realizarmos um processo de estudos que se aproximasse mais do professor e de suas (in)compreensões quanto à temática, dando-lhe voz e autonomia. Para isso, planejamos sessões reflexivas que procurassem contemplar as dificuldades apontadas na pesquisa diagnóstica quanto à produção, correção e reescrita textual.

Sessões reflexivas	Carga horária	Conteúdos	Ações
1ª sessão	2h30	Comandos de produção	<ul style="list-style-type: none"> - Recolhimento de comandos de produção realizados em sala de aula no primeiro semestre (solicitados durante as aulas observadas); - Estudo do texto: <i>Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: Enunciados em diálogos com outros Enunciados</i> (COSTA-HÜBES, 2012a), encaminhado com antecedência; - Análise de comandos de produção; - Reelaboração de comandos de produção.
2ª sessão	2h30	Correção de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do artigo: <i>Análise de Textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico</i> (COSTA-HÜBES, 2012b); - Estudo de uma Tabela Diagnóstica, conforme proposto por Costa-Hübes (2012b); - Correção de textos dos alunos utilizando a Tabela Diagnóstica; - Discussão sobre as dificuldades encontradas para a correção de textos.
3ª sessão	2h30	Correção de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperação dos modos de correção: indicativa, resolutiva e classificatória (SERAFINI, 2004[1989]); correção textual-interativa (RUIZ, 2001); Lista de Constatações e correção interativa (GONÇALVES, 2013) e classificatória interativa (SIMIONI, 2012), conforme trabalhado durante a Formação Continuada; - Discussão sobre qual(is) modos de correção utilizam em sala de aula e qual(is) poderia(m) possibilitar melhores resultados; - Escolha de um dos textos corrigidos na sessão anterior; - Discussão: a partir das maiores dificuldades levantadas na Tabela Diagnóstica (pontuar), como você (professora) encaminharia a reescrita desse texto com o aluno? - Roteiro de Trabalho: cada professora redigiu o roteiro de como encaminharia o trabalho de reescrita do texto do aluno.
4ª sessão	2h30	Reescrita Coletiva e Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do artigo: <i>Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita</i> (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015); - Exemplos de atividades (reescrita coletiva e individual); - Análise de atividades; - Elaboração de uma atividade de reescrita individual, partindo das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos nos textos corrigidos.
5ª sessão	2h	Reescrita Coletiva e Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das atividades de reescrita coletiva e individual; - Entrega de atividades elaboradas; - Análise das sessões reflexivas.

Quadro 2: Sessões reflexivas na pesquisa colaborativa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos resultados da pesquisa diagnóstica realizada pelos instrumentos geradores de dados: entrevista, observação de aulas e análise documental, obtivemos os seguintes resultados:

a) as ações de FC ofertadas pelo Projeto Obeduc não deram a mesma ênfase, nos estudos, à produção textual, como deram à correção e à reescrita de texto. Diante disso, ofertamos em 2015, 8 horas de estudos voltados especificamente a essa temática;

b) a produção textual se configurava para as docentes muito mais como exercícios de escrita para trabalhar determinados conteúdos e atribuir nota. A produção de texto como forma de interação ainda era uma prática que não estava presente no contexto estudado;

c) os encaminhamentos para a produção textual não se apoiavam em um comando que explicitava a finalidade de escrita, o interlocutor, o gênero e as estratégias de dizer; e houve um caso que a proposta sustentou-se apenas em um tema alusivo à data comemorativa. Logo, não havia a compreensão das docentes quanto à importância de se privilegiar a interação em uma proposta de produção textual. A preocupação da maioria das professoras estava voltada para a estrutura da língua e do gênero em questão, sem considerar a necessidade de um contexto real de interação e, conseqüentemente, sem contemplar os elementos necessários para estabelecer a interlocução;

d) a circulação do gênero produzido pelos alunos não era uma preocupação das professoras;

e) a correção de textos se detinha aos aspectos formais da língua (ortografia, pontuação, paragrafação, separação de sílabas), ou seja, a higienização do texto, sem considerar o gênero e sua funcionalidade. Dessa maneira, não se promoviam outras possibilidades de correção que poderiam requisitar do aluno mudanças significativas em seu texto, da língua e seu uso.

f) o processo produção escrita se encerrava na correção de textos, ou ainda, no “passar a limpo”, ou seja, na “cópia” do texto no caderno, sem reflexões em torno da escrita;

g) a prática de reescrita, anteriormente à nossa pesquisa, não havia sido realizada pelas docentes naquele ano;

h) havia falta de conhecimento acerca da compreensão dialógica e interacionista da linguagem.

Com isso, constatamos, num primeiro momento, que os conteúdos e práticas desenvolvidos durante as ações de Formação Continuada realizadas entre 2011 e 2012, não se demonstraram compreendidos pelas docentes. No entanto, ao realizarmos a pesquisa diagnóstica, por meio das sessões reflexivas, percebemos que a cada encontro, maior

interesse, envolvimento e compreensão por parte das docentes em torno dos conteúdos trabalhados. Notamos que a apropriação do conhecimento foi se construindo conforme as atividades se concretizavam, realizando movimentos de internalização (VYGOTSKY, 1991[1984]) de conhecimentos. Diante desse processo, os resultados advindos da pesquisa colaborativa demonstraram que:

- as mediações que propiciamos por meio de estudos teóricos e produções de atividades práticas possibilitaram que alguns conhecimentos fossem compreendidos pelas docentes, como: a importância em se promover a interação durante o processo de produção, correção e reescrita textual; a elaboração e análise de comandos de produção; os modos de correção de textos dos alunos e seus pontos positivos e negativos, as formas de reescrita textual individual e coletiva, dentre outros.
- com as atividades práticas, a partir de exemplos trazidos pelas professoras, foi possível inferirmos que elas conseguiram internalizar conhecimentos quanto à produção, correção e reescrita textual;
- a concepção dialógica e interacionista da linguagem não lhes eram mais alheias;
- as sessões reflexivas permitiram às docentes refletir sobre sua prática, reelaborando os caminhos para o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, de modo que a interação e o diálogo fossem privilegiados.

Com base nos resultados, percebemos o papel fundamental das sessões reflexivas neste processo, pois esse momento de interação entre a pesquisadora e as docentes estreitaram ainda mais os vínculos de maneira a permitir que, por meio do diálogo, pudéssemos repensar saberes, reelaborá-los e reconstruí-los para melhor atender ao ensino e aprendizagem da língua.

Sabemos que as Formações Continuidas não dão respostas imediatas e, que o professor necessita de tempo para se apropriar desses saberes, no entanto, compreendemos que todo o processo realizado durante a pesquisa, possibilitou a desestabilização da prática pedagógica até então realizada pelas professoras, de forma a promover a internalização de conhecimentos e a mudança do olhar para suas práticas de produção, correção e reescrita textual. A trajetória da pesquisa propõe pensarmos num processo circular que parte da prática – reflexão – prática – reflexão (BRASIL, 1997), ou seja, inicia-se com a prática docente, reflete-se sobre esse fazer pedagógico e busca-se novos caminhos para essa prática, refletindo e analisando-a novamente. Assim, a concretização de todo esse processo permite ao docente a autonomia de refletir em torno de suas práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

Refletimos e discutimos neste capítulo sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de Formação Continuada e de ações

colaborativas promovidas pela pesquisadora. Diante dos resultados, notamos que, embora, a proposta de trabalho com o texto esteja sendo discutida desde a década de oitenta, os professores ainda tinham dificuldades de compreendê-la e aliá-la as suas práticas pedagógicas, o que demonstrou que a teoria e a prática ainda caminhavam de forma descompassada. Sendo assim, entendemos que a Formação Continuada colaborativa, por meio de sessões reflexivas voltadas ao tema em estudo, promoveu maior envolvimento entre as docentes e a pesquisadora, de maneira que, juntas, ampliaram conhecimentos e, conseqüentemente, foi possível (re)configurar a prática pedagógica com maior propriedade.

Assim, defendemos que essa maneira de Formação Continuada oportuniza a construção de conhecimentos dentro de um processo interpessoal de modo que saberes que até então eram considerados externos à prática pedagógica, possam ser reconstruídos internamente. Assim, foi possível viabilizar às docentes “experimentar” outras possibilidades de trabalho em sala de aula, construindo, de forma autônoma, novos caminhos para sua prática pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa propicia um estudo mais prolongado e pontual, de forma que, por meio do aprofundamento teórico, seja possível estabelecer relações com a prática pedagógica, refletindo, reelaborando e ressignificando o fazer pedagógico.

Pensar em Formação Continuada considerando a práxis docente em diferenciados contextos sociais, em determinado momento histórico, ou seja, relacionada à realidade social e cultural na qual os professores se inserem, a fim de promover uma postura reflexiva, requer a superação de modelos cristalizados e perpetuados para dar novos significados para a teoria e para a prática.

Sabemos que há lacunas na formação de professores e, acreditamos que a única maneira de preenchê-las é por meio de momentos de Formação Continuada que propiciem discussões e reflexões em torno da prática pedagógica aliada à teoria. No entanto, o formato das Formações Continuadas necessita ser repensado, para que se configurem de forma distinta dos atuais, pois, essas, na maioria das vezes, não tem refletido os conhecimentos compartilhados e discutidos no dia a dia escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. (1929). O discurso em Dostoiévski. In: _____ **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. /VOLOCHINOV. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Ensino de Primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

CABRAL, M. B. L. **Formação docente e pesquisa colaborativa**: orientações teóricas e reflexões práticas. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marlucia%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf. Pesquisado em 02 jun.2015.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **X Anais CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Cascavel, UNIOESTE, 24 a 26 de outubro de 2012a. ISBN 978857901144.

_____. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, vol. 13, n.3, p. 01-20, UFSC: Florianópolis, 2012b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>>

_____. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. **V Anais SIGET** - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – o ensino em Foco. Caxias do Sul – RS, 2009. ISSN 1808-7655. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor>

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem” – redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-63.

FÁVERO, M. L. **Sobre a formação do educador**. A formação do educador: desafios e perspectivas. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GERALDI, J. W. (1991). **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel-PR: ASSOESTE, 1984.

IBIAPINA, I. M. L. M. (Org.). **Formação de Professores**: Texto & Contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIGNORINI, I. O gênero Relato Reflexivo produzido por professores da escola pública em Formação Continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 53-70.

CAPÍTULO 7

OS DESAFIOS DA LEITURA NA EJA: DO BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO À SALA DE AULA E A PROPOSTA DIALÓGICA DE FREIRE

Data de aceite: 01/09/2022

Ednilce Oliveira da Paixão Moreira

Integrante do Grupo de Pesquisa
FormacelInfância e Forinleja
Salvador-Ba
<http://lattes.cnpq.br/9374366335040162>

Irami Santos Lopes

Integrante do Grupo de Pesquisa
FormacelInfância e Forinleja
Salvador-Ba
<http://lattes.cnpq.br/0503661003567048>

Nara Barreto Santos

Integrante do Grupo de Pesquisa
FormacelInfância e Forinleja
Salvador-Ba
<http://lattes.cnpq.br/5661648910989819>

Rosemary Lapa de Oliveira

Vice-líder do grupo de pesquisa
FormacelInfância, Linguagens e EJA,
FORINLEJA - DEDC I- UNEB
Salvador-Ba
<http://lattes.cnpq.br/8500738535425593>

Yara da Paixão Ferreira

Mestra em Educação de Jovem e
Adulto, Integrante do Grupo de Pesquisa
FormacelInfância e Forinleja
Salvador-Ba
<http://lattes.cnpq.br/6570021205386801>

da alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, trazer as dificuldades sobre a prática leitora em sala de aula nessa modalidade de ensino, bem como a perspectiva de Paulo Freire na EJA. A busca por um discurso democrático para as práticas de leitura na EJA é constante, pois até o momento, essa modalidade de ensino ainda é vista sem suas especificidades. Dessa forma, em sala, ainda são aplicadas aulas de leitura centradas na figura do educador e focalizadas no código da língua escrita ao invés de uma leitura crítica. Quebrar essa perspectiva demanda tempo, contudo a pesquisa pode contribuir para que possíveis soluções possam ser encontradas. Quando se pesquisa sobre um fenômeno, esse não é visível e as pesquisadoras buscam trazer à tona a realidade da prática de leitura na EJA. Essa pesquisa foi construída a partir de uma reunião do Grupo de Pesquisa: FormacelInfância e Forinleja da Universidade Estadual da Bahia, quando as pesquisadoras, com estudos na Educação de Jovens e Adultos, se propuseram a discorrer sobre a leitura na EJA, resultando nesse breve artigo. O presente artigo está dividido nos seguintes itens: Metodologia; Notas Históricas sobre os Desafios da Alfabetização na EJA; As Dificuldades da Leitura na Educação de Jovens e Adultos; A Proposta de Leitura sob a Perspectiva de Paulo Freires e Considerações Provisórias.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização na EJA; leitura na EJA; Paulo Freire e a EJA.

1 | INTRODUÇÃO

Ao abordarmos sobre a leitura na EJA percorreremos por momentos históricos

RESUMO: A presente pesquisa é bibliográfica, numa abordagem qualitativa cujo objetivo é trazer uma reflexão sobre um breve panorama

e teóricos sobre algumas questões da alfabetização para jovens e adultos no Brasil. Buscamos situar a partir do século XX, pois consideramos que foi um período importante e que influenciou e influencia os dias atuais, com a chegada de um novo olhar para economia e a sociedade, no qual se pôs a necessidade de outras formas de trabalho articulado com as tecnologias das máquinas postas pelo processo de industrialização, e assim dar conta desta nova realidade que se propôs a construção de outra história para a educação. O atrofamento nas políticas públicas para alfabetização de adultos no Brasil trouxe sérios prejuízos para a Educação de Jovens e Adultos. É vista como um ensino sem prestígio ou reconhecimento na sociedade, como consequência o ambiente escolar ainda traz o ranço de que os educandos da EJA são analfabetos e não têm condições de acompanhar uma leitura crítica, o que destoa completamente da proposta de Paulo Freire na sua prática de alfabetização. As políticas públicas educacionais na Educação de Jovens e Adultos foram mitigadas pela Administração Públicas, o que gerou, como consequência, também um atrofamento na formação dos professores para essa modalidade de ensino. Isso tudo trouxe uma desvalorização por esses jovens e adultos que necessitam de acolhimento nas escolas, de forma a contemplar suas especificidades. Certamente que como resultado dessa falta de fortalecimento das políticas educacionais para EJA, também a construção da leitura em sala de aula, não é a crítica, não é a leitura preconizada por Paulo Freire, aquela leitura que ocorre entre o diálogo com o outro, em que a realidade de cada um é respeitada, dessa forma a temática abordada é uma forma de luta e insistência em defender essa modalidade de ensino.

O artigo proposto é resultado de discussão em reunião com os integrantes do Grupo de Pesquisa FormacelInfância e Forinleja que realiza estudos sobre a educação básica, formação dos professores, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho é compreender a perspectiva de práticas para leitura na EJA que proponha a perspectiva crítica preconizada por Paulo Freire. É uma pesquisa na abordagem qualitativa. A primeira seção trata das notas históricas sobre os desafios da alfabetização na EJA, resgatando o percurso desta modalidade a partir do século XX nos levando a um olhar anterior para entender os enfrentamentos atuais nas questões que envolvem os jovens e adultos na escola. A segunda seção propõe a discussão das dificuldades do trabalho com a leitura na educação de jovens e adultos por conta das políticas públicas que envolvem a formação do professor no que tange às atividades de leitura e suas especificidades para o público jovem e adulto. A terceira seção nos provoca a reflexões sobre leitura na perspectiva de Paulo Freire na EJA, que nos fala da leitura do mundo, com o mundo e para o mundo, onde esta é inerente a linguagem do ser humano. E finalizamos o artigo com as considerações que na verdade não finalizam as provocações deste trabalho, mas nos intervém a pensar, dialogar e fazer leitura na EJA para abrir consciências.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa é uma denominação que contempla diversas outras modalidades de pesquisas. É uma pesquisa que valoriza a compreensão e interação entre quem busca a compreender o fenômeno e aquele que compõe uma situação investigada. Conclui-se que a abordagem qualitativa não segue os parâmetros seguidos pelas Ciências Naturais, pois estes legitimam a pesquisa quantitativa, diferenciando bastante da abordagem qualitativa. Segundo Chizzoti (2010) a abordagem qualitativa tem uma relação dinâmica entre o sujeito e objeto, vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Quando o pesquisador está diante de um fenômeno educacional investigado, a sua interpretação está mesclada pela sua experiência de vida, profissional e a vivência com a leitura de determinado teórico. Conforme Babier (1985) na pesquisa, o contexto do pesquisador, sua formação seus grupos de referência, os gostos intelectuais desempenham papel decisivo. Para o autor o julgamento de valor, o arbitrário já estão presentes na escolha do objeto.

A pesquisa qualitativa é imprevisível devido a própria inconclusão humana na busca, nas relações entre o sujeito e objeto, quando ganha os contornos da subjetividade do pesquisador e frente ao objeto pesquisado.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo fazer o levantamento de teorias, da literatura científica para buscar uma possível solução de um problema apresentado. É uma das etapas de toda pesquisa científica, sem ela a pesquisa em si não têm parâmetro o que ocasionará a ausência de credibilidade. Através dela podemos trazer novas perspectiva de conhecimentos em determinado tema. Ao trazer teóricos para pesquisa estamos trazendo o que já foi escrito em outras pesquisas, o que contribui também para a difusão de conhecimentos construídos por diversos autores. Ela contribui para que os pesquisadores tragam informações relevantes ao tema produzido na pesquisa.

3 | NOTAS HISTÓRICAS SOBRE OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA

O século XX como um período marcante de mudanças na educação registra em sua história transformações econômicas e sociais profundas, onde elementos como as máquinas, o trabalho, o voto e o olhar para a instrução para adultos deslocam a percepção da atenção. governamental da época para a educação de adultos. Na segunda metade deste século promoveram-se diversos eventos, programas e mobilizações sociais a favor dos adultos na escola. Eventos como o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) revelam aos governos, das diferentes esferas da federação, muitos problemas e desafios sobre a alfabetização de homens e mulheres trabalhadoras.

De acordo com Paiva (1987) entre 1950 e 1960 as questões do voto foi um elemento importante para as mudanças na educação, pois o eleitorado cresceu 50% por conta

dos efeitos da difusão do ensino e dos programas de educação de adultos, que também despertou o interesse da Igreja Católica pelos programas educativos para as massas no qual se poderia ampliar o pensamento social cristão com a educação popular. Paralelo às intenções governamentais e da igreja, os Movimentos de Cultura Popular (MCP), mesmo em menor número se multiplicaram, tendo sua origem em Recife. O MCP fortaleceu experiências com a educação através da rádio, que transmitia os programas de leitura e escrita com o apoio do material do Livro de Leitura do MCP. Ainda conforme a autora, a cidade de Natal promoveu a Campanha Pé no Chão também se aprende a ler, que pulsou a rede pública municipal nos anos de 1961.

Estes e outros programas com o suporte do MCP influenciaram ideias e práticas que se espalharam pelo país e conseqüentemente se aliaram à teoria freireana, bem como o Movimento Popular de Base em diversos estados. Paiva (1987) nos diz que o MEB “ampliou seu âmbito geográfico de atuação e se desdobrou em novas escolas e “sistemas”, a fim de atender todas as “áreas subdesenvolvidas do país”. (PAIVA, 1987, p. 243). No período entre 1961 a 1963 muito aconteceu a favor da educação de adultos, como por exemplo, o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, a sistematização do Método Paulo Freire e o Plano Nacional de Alfabetização. Entretanto os últimos meses do ano de 1963 os desafios das ameaças dos golpes ao governo enfraqueceram os programas educacionais para as massas por conta da repressão e restrições dos movimentos populares. Somente no início do ano de 1966 a educação para adultos retorna como foco da atenção do Ministério da Educação (MEC). Paiva (1987) nos revela que com o grande número de pessoas sem ler e escrever pensou-se num plano para a população analfabeta entre 10 e 14 anos e entre 15 a 20 anos nos seriam organizados cursos primários intensivos de 3 anos, enriquecidos com atividades de trabalho. Aos adultos entre 20 e 30 anos seriam oferecidos cursos intensivos de 6 meses para capacitação profissional a nível elementar. (PAIVA, 1987, p. 264).

Do pós-golpe de 1964, destacamos importantes programas de leitura e escrita para educação de adultos. A Cruzada da Alfabetização de Base Cristã – A Cruzada ABC, e o MOBREAL. A Cruzada ABC foi implantada em Recife para confrontar com os movimentos sociais e culturais populares, inclusive os liderados por Paulo Freire. A Cruzada ABC se caracterizou por atender o perfil dos ditos “parasitas econômicos” (PAIVA, 1987), homens nordestinos e analfabetos. Este programa conforme a autora surgiu para sedimentar a ideologia política dominante da elite e sufocar os programas para as massas promovidos pelos movimentos sociais, culturais e educativos populares. Os materiais da Cruzada ABC se constituíram em livretos Ler e Saber da CEAD e a Cartilha ABC, usados como proposta para alfabetizar os adultos. Com pretensão de atender 2 milhões de adultos em 5 anos, não alcançou o objetivo por problemas como críticas ao material didático que estava fora da realidade do nordestino e como base a concepção estrangeira, pouca rentabilidade por conta dos altos custos, suspeitas no uso dos financiamentos, o olhar assistencialista e

caritativo.

O MOBREAL teve um viés de convênio com as diferentes esferas públicas, visando atender 500 mil alunos em quatro meses e com enfoque do público da zona urbana. Surgido na década de 70, seu material didático esteve sob a responsabilidade de três editoras que uniformizaram os conteúdos, desrespeitando a diversidade das regiões. Assim como os programas anteriores, a Cruzada ABC e o MOBREAL pouco atingiram a implementação da alfabetização de adultos no Brasil.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser um direito de todos, sendo afirmado no artigo 208, inciso I que nos diz “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Este artigo traz o reconhecimento que justifica inserir a educação para jovens e adultos que não iniciaram, interromperam ou desejam concluir sua escolarização. Torres (2003) destaca a importância da Confederação Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e salienta:

Que foi uma “visão ampliada” da educação básica que inclui igualmente as crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando à educação escolar nem à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (TORRES, 2003, p. 133).

Nesta perspectiva, o direito à aprendizagem inclui o jovem e o adulto e vem legitimado no Brasil pelas Leis de Diretrizes e Bases 9394/96, trazendo outro olhar para a Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao perfil do estudante desta modalidade. O olhar para o perfil do estudante da EJA referenda ao direito de ler e escrever de todas as pessoas, e tem como um dos fundamentos o que a UNESCO (1956) nos afirma “como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinem o próprio nome”. (UNESCO, 1956, p. 17). Ver-se a defesa da importância da leitura e da escrita como uso social, porém na dimensão escolar brasileira ainda vemos prejuízos por conta das fragilidades de políticas públicas para o direito a ler e escrever, principalmente para EJA.

4 | AS DIFICULDADES DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Infelizmente, o processo ensino-aprendizagem nas classes da EJA- Educação de Jovens e Adultos, ainda traz resquícios de uma educação excludente. À medida, que temos uma formação acadêmica, que traz o conhecimento dessa modalidade, de forma sorrateira, o que torna a questão da formação do professor também um problema. Assim, os professores da área de Língua Portuguesa, na sua grande maioria, não reconhecem as especificidades e particularidades inerentes a esta modalidade de ensino. Logo, a formação do professor é uma das dificuldades no processo de construção do aluno leitor na EJA.

Ao tratarmos da perspectiva do sujeito leitor, pressupomos que como nos propõe Freire (2011) em sua obra “A Importância do Ato de Ler”, a leitura é a construção do saber sem amaras alienantes, ou seja é uma leitura baseada na interpretação crítica do leitor. Pois, temos a leitura do mundo, antes da leitura da palavra. Partindo dessa premissa, a leitura na EJA deve estar correlacionada com as vivências, o cotidiano e experiência dos discentes, que Freire designou como leitura “palavramundo”.

Sendo assim, a construção do aluno leitor não deve basear-se no princípio de decodificação de símbolos no processo da leitura, nem da memorização mecânica. É necessário que haja a percepção crítica, a interpretação do que foi lido. Essa é uma das dificuldades encontradas nas classes da EJA, pois muitos alunos trazem durante sua trajetória de atravessamentos “entradas e saídas “da escola, resquícius de uma educação mecanicista e tradicionalista.

Educação que muitas vezes poda a criatividade e os saberes advindos desses sujeitos O que reverbera também no processo da leitura, como por exemplo: a negativa da leitura em público, e que também alguns professores acreditam que não há necessidade da dialogicidade. Para alguns deles, a leitura é apenas codificar e emitir os fonemas num conjunto de palavras. Isso fica explícito quando, lançamos a pergunta, por exemplo: O que o texto nos diz? Mas, ao perguntarmos o texto fala de que? O que te chamou atenção? Partimos do pressuposto da problematização.

A problematização, faz parte de uma Pedagogia Crítica da aprendizagem como nos propõe Giroux (1997), ao dizer que precisamos de professores intelectuais transformadores. E para isso, o sujeito da EJA deve ter voz e vez, e de forma livre ele reinventa ou ressignifica o seu processo de leitura. Portanto, o aluno da EJA deve ser um leitor, releitor na perspectivada crítica social, como também com abertura para exercer sua criatividade.

Isso implica dizer, que o processo de leitura na EJA traz a perspectiva emancipatória e autônoma do sujeito como leitor. Assim sendo, a criticidade no processo da construção do leitor na EJA, se faz de suma importância:

[...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 2011, p.19-20).

Ao pensarmos na construção do aluno leitor na EJA, os professores devem pensar na leitura como uma grande aliada no processo do ensino gramatical. Alguns autores, trazem essa perspectiva como Shor e Freire (1986) ao falar das suas experiências de leitura e de ensino gramatical como docente. Freire (1986) afirma ter sido tradicionalista gramatical durante um tempo da sua trajetória docente sendo “um devoto da correção gramatical”. Até que percebeu a importância da criatividade estética da linguagem e da

micropolítica na sala de aula.

Cabe salientar, que a criticidade estará aliada a criatividade na construção do aluno leitor na EJA, visto que podemos tratar de qualquer tipologia textual. Desde que haja uma compreensão dessa leitura. Assim, não devemos enquanto educadores pensar em quantidade de leitura, até porque isso pressupõe uma leitura mecanizada na EJA. O leitor deve adentrar no texto independente do gênero ou tipologia textual, inclusive com textos clássicos:

Parece importante, contudo, para evitar uma compreensão errônea [...] sublinhar a necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual invisibilizamos nossa prática enquanto professores e estudantes. (FREIRE, 2011, p. 27).

Nesse contexto, podemos propor leituras diversas para o estudante da EJA. Sendo assim, cabe a nós, educadores, fazermos adequações e problematizações para condução do processo. No entanto, percebemos que os livros didáticos na EJA na sua maioria não trazem essa perspectiva de pensar nas “especificidades dos sujeitos da EJA”. Ao mesmo tempo em que, os professores na sua maioria não possuem uma formação que abarque práxis que pensem na diversidade e multiplicidades do nosso alunado.

Outra questão a ser pontuada, é a questão da leitura poética na EJA com base no cotidiano e na história desses sujeitos. Suas histórias de vida e suas experiências são elementos ricos de produção e interpretação poética. Suas histórias e narrativas são cheias de realidade e de emoções. A este respeito, Max Manem (2003) nos explicita que a centrase experiência vivida faz parte elementar da educação. Freire (2011, p. 20) concorda com essa ideia quando nos aponta caminhos para a formação do aluno leitor, “[...] A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia- e até onde não sou traído pela memória – me é absolutamente significativa”.

Portanto, todo ser humano tem sua história e suas experiências de vida que são textos, palavras e letras que podem ser escritas, lidas, oralizadas, problematizadas e poetizadas também. Essa poética se observarmos está explícita nos escritos da obra de Freire “A Importância do Ato de Ler”, quando ele discorre que a leitura pode ser trabalhada em várias dimensões, e que podemos direcionar essa diversidade para todas disciplinas na modalidade da EJA. Afinal a leitura é inerente a qualquer movimento de comunicação, inclusive a comunicação corporal defendida por Le Breton (2007) na sua obra “Sociologia do Corpo”.

À medida que nosso corpo e gestuais podem ser um texto a ser lido e interpretado. A EJA necessita das artes e das expressões culturais para o desenvolvimento e construção do sujeito leitor, essa perspectiva é trazida por Freire (2011):

[...] Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do

bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores-das rosas, dos jasmíns -, no corpo das árvores, na casca dos frutos “. (FREIRE, 2011, p. 21).

Neste contexto, a construção do aluno leitor na escola, principalmente na EJA parte da relação dialógica entre professor e aluno. Através de problematizações, de contextos sociais e políticos, das relações sociais e de classe. Estabelecendo uma comunicação democrática baseada na criticidade. É preciso falarmos de raça, de gênero, de desigualdade econômica, trabalho, sustentabilidade dentre outros temas que são geradores para a modalidade da EJA. Mas, também é necessário que pensemos numa escola acolhedora e que possa promover a autorreflexão de nossas práxis baseada na amorosidade e no esperarçar freireano. Assim, a construção do leitor na EJA, não estará negando a aprendizagem cognitiva e intelectual, mas estará estimulando o processo da formação do leitor politizado, humanizado e multifacetado.

5 | A PROPOSTA DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE NA EJA

Ao trata de leitura na EJA lembramos sempre de Paulo Freire, no seu livro, A Importância de Ato de Ler(2011) , ao abordar a questão da leitura ,ele não conceitua o termo nem apresenta caminhos direcionados para a modalidade de ensino da EJA, porém ele traça propostas de como estimular a leitura a partir de uma biblioteca comunitária, relata sua experiência de alfabetização , bem como ele busca detalhar o seu procedimento na alfabetização de adultos no campo.

É preciso dizer que o significado de leitura que abordado nessa pesquisa se refere, a leitura como construção de significado na visão de Bajard (1999). Quando Freire (2015) expõe seus caminhos no processo de alfabetização de adultos, ele tomou implicitamente esse conceito para sua prática.

Freire(2015) já compreendia que a leitura se faz, quando o indivíduo constrói significado a partir daquilo que ele visualiza e para facilitar o processo de alfabetização, ele busca trazer uma comunicabilidade entre as palavras conhecidas pelos trabalhadores adultos, com o processo de reconhecimento das letras, palavras e conseqüentemente o contexto e o significado no contexto social das palavras geradas e reconhecidas pelos adultos do campo. Dessa forma, ao trazer o mundo do trabalho dos adultos do campo, a leitura construída era plena de significado, não era nada estranho ao mundo dos seus educandos, o que levaria a um processo de inserção na escrita de forma consciente.

Poderia se dizer que alfabetização não seria uma leitura, o que seria um equívoco, a letra que constitui uma palavra, forma um código que inicialmente não conhecido, passa a

ser conhecido, quando se faz associação entre a palavra construída e o que ela representa. Certamente que somente associação das letras com as palavras que ela representa ainda não é uma leitura crítica nem consciente. É uma construção de significado que à medida que o indivíduo domina a escrita ele vai reampliando a sua leitura de mundo na própria construção da escrita. Freire(2015), considera leitura de mundo aquela adquirida pelo indivíduo antes da alfabetização, antes da inserção no mundo da escrita. Paulo Freire, busca no processo de aprendizagem estimular a leitura crítica. É possível diferenciar a leitura crítica da leitura mecânica, conforme o pensamento de Cavêquia e Rezende (2010, p.5):

Leitura crítica e leitura mecânica são diferenciadas pelo fato de a primeira ser influenciada pelos significados que o leitor já havia construído, ou seja, pelas leituras do mundo afora, que colaboraram com a construção do mundo interior do leitor. Já a leitura mecânica apenas ressoa como um sino no deserto, sem sentido, sem significados. Em outras palavras, é somente o ato de decodificar a mensagem.

Freire (2015) na sua visão filosófica prioriza a leitura inerente a todo ser humano, a leitura de mundo, essa não está centrada na linguagem escrita, mas naquela que é própria de cada ser humano. Conforme Santos, Conceição e Oliveira, (2021, p.306): “A leitura é inerente ao ser humano. O ser humano traz em si leitura que perpassa pelas experiências vividas.” Freire prioriza a leitura crítica e essa pode ser adquirida ou não no ambiente escolar. Dominar a escrita, não significa necessariamente um olhar sobre a realidade com a devida reflexão.

O ser humano como ser cognoscente está em constante construção de leitura o que significa que ainda que o sujeito não tenha uma educação sistematizada na escola, ele vai construindo saberes à medida que lê o mundo através de suas experiências de vida. É nessa perspectiva, a pertinência de se realizar a construção de leitura em sala de aula, a partir das experiências vivenciadas pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

A prática da leitura na modalidade da EJA, deve ser respaldada principalmente na vivência do educando dessa modalidade de ensino, porém colocar essa ideia em movimento parece ser um desafio muito grande no âmbito escolar. Primeiramente, pela necessidade das políticas públicas educacionais serem voltadas especificamente para essa demanda de educandos, priorizando a formação de professores para que eles possam conhecer a realidade da EJA, a fim de construírem uma consciência sobre quem são esses educandos e o cuidado que se deve ter para que eles não se sintam discriminados ou rejeitados pela escola no que tange ao seus conhecimentos poucos sistematizados, devido ao afastamento da escola durante anos. Segundo a dificuldade nas questões dos trâmites administrativos da escola, que visam apenas a organização de conteúdos levando não em consideração o tempo do educando da EJA para aprender, mas priorizando os que as Secretarias de Educação estabelecem, ignorando a especificidade desses educandos.

Portanto, a situação não é tão simples, tudo passa pela questão de respeito aos direitos à educação desses educandos, bem como o olhar cuidadoso que se deve ter por esse grupo composto por jovens de dezoito anos até idosos retornando para sala de aula.

Considerando a visão de Paulo Freire em priorizar a leitura de mundo dos jovens e adultos, vale dizer que isso seria possível apenas com uma metodologia em sala de aula centrada no diálogo. Conforme Santos, Conceição e Oliveira (2021) o diálogo é um dos princípios essenciais para a prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos. Para Freire (2015) o diálogo é uma questão existencial; através dele cria-se a solidariedade entre o refletir e o agir conforme ele externaliza:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (2015, p. 109).

A prática da leitura na EJA, através do diálogo, promove as condições necessárias para que o educando reflita sua origem, sua história de vida, de forma que possa agir com mais consciência sobre o mundo. Consciência é conceituada pela óptica de AmatuZZi () “um saber que se sabe.” Através do diálogo, na construção da leitura, o educando, vai adquirindo a habilidade de “saber o que se sabe” e estará sempre conhecendo novos parâmetros de vivências humanas. Para Freire (2015, p.26) A Palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, somente no diálogo. A palavra é vista como reencontro e do reconhecimento de si mesmo. O educando vai se confrontar com sua realidade e poderá transformar sua realidade a partir de novas compreensões sobre o seu mundo e o mundo de outro ser humano.

Quando o educador realiza atividades de leitura, sem o envolvimento do educando da EJA, sem possibilitar o diálogo com esse jovem ou adulto, ele não está considerando o que a subjetividade de seu educando traz para sala de aula. Ele contribui para que o educando da EJA, seja apenas um depósito de ideias e pensamentos, o que não irá propiciar a leitura crítica tão reverenciada por Paulo Freire e mais condizente com uma educação de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos. O ser humano, na escola, só pode desbravar-se e desvendar o mundo através da relação dialógica com educador, dessa forma a relação que se estabelece é uma relação democrática onde o educando não tem medo do educador, pois esse não é a autoridade absoluta no que tange ao conhecimento.

É na relação dialógica que o educando pode apropriar-se de si frente ao mundo, no encontro de subjetividades ele reflete sobre o que ouve, reflete sobre o que diz, sem o diálogo, ele continua no monólogo e no jogo de incerteza frente a sua realidade e a vida que o cerca. O educador, por sua vez, só poderá conduzir ao educando para a tomada de consciência, quando souber escutá-lo e orientá-lo sobre sua construção de conhecimento frente ao mundo.

6 I CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Vimos que ao longo da história da educação de jovens e adultos, as políticas públicas para essa modalidade de ensino foram mitigadas, fragmentadas para efetivarem as demandas necessárias para uma educação de qualidade para jovens e os adultos. Esse é um segmento da sociedade que além de ter suas especificidades, há a problemática na formação de professores para efetivação de um planejamento condizente com a realidade desses educandos. Consequentemente tratar da prática de leitura na EJA traz os resquícios de políticas educacionais mal elaboradas e educadores despreparados para lidar com esses educandos. Possivelmente que somente com a propostas do diálogo freireano, é uma alternativa de suprir toda a problemática do aprendizado na EJA. Para uma conscientização sobre “estar no mundo” e “com o mundo”, a leitura é um caminho adequado, entretanto faz-se necessário ainda pesquisas intensivas nessa área para que o aprendizado nesse segmento escolar, possa alcançar uma educação pertinente com a faixa etária e de acordo com suas necessidades ao chegar no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M.M. (2006). **A subjetividade e sua pesquisa**. Memorandum, 10, 93-97. Retirado do: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.pdf>

BAJAR, Elie. **Ler e Dizer: Compreensão e Comunicação do Texto Escrito**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na substituição educativa**. Trad: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, editora 1985.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez 2010.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. Ed. Vol. 22; 51ª impressão. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51. Ed. Vol. 22. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler** (1988)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIROUX, Henry A. **Professores como Intelectuais Transformadores**. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

LE BRETON. **A Sociologia do corpo**. 2.ed. trad. Sonia M.S. Fuhrmann. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.

MANEM, M. V. **Centrarse em la naturaliza de la experiencia vivida**.In: Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona, Ideabooks, 2003.

SANTOS, Nara Barreto; Conceição, Ana Paula Silva da; Oliveira, Rosemary Lapa. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos: **Contribuições Epistemológicas para Prática de Leitura**.In: Dickman, Ivanio; Boell, Márcia (Orgs). União pela Educação: Vol: 4, Verinópolis: Diálogo Freireano, 2021, p.305-324.

SHOR, I; FREIRE, P. **Medo e Ousadia**. Trad. Adriana Loperz. Rio de Janeiro.Paz e Terra, 1986.

The formation of the reader: criticality and autonomy/Marcia A. P. Cavéquia e Lucinea A. de Rezende - **Formação do leitor**...Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 10 - n. 3 - p. 299-306 / set-dez 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: As alternativas do professor. 4ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

CAPÍTULO 8

O USO DO HIPERTEXTO COMO RECURSO DIDÁTICO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 08/07/2022

Israel Cândido da Silva

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, pela UNESPAR Apucarana - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1095769127259139>

Marcelo Rodrigues de Moraes

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, pela UNESPAR Apucarana - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/524498686353791>

Simone Ferreira

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, pela UNESPAR Apucarana - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9636509964497656>

Eromi Izabel Hummel

Doutora em Educação pela UNESP - Julia de Mesquita Filho, professora efetiva do curso de Pedagogia pela UNESPAR Apucarana - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0729013084742634>

RESUMO: O cenário de pandemia em que nos encontramos gerou uma série de mudanças nas organizações sociais, entre elas, a escola. A instituição escolar que traz em seu bojo estruturas seculares, precisou se modificar para

dispor de um ensino remoto. Neste contexto, os professores contaram com auxílio de algumas TDICs para planejamento e execução de suas aulas. Entre as tecnologias que poderiam ser usadas, elencamos o hipertexto como objeto de estudo. O hipertexto se qualifica como uma leitura não linear de um texto, contando com vários nós de conexões entre uma palavra, frase e figura, a outra. Sendo assim, o objetivo principal deste artigo foi investigar as percepções dos professores da rede básica e pública de educação quanto ao uso do recurso do hipertexto na elaboração de suas aulas durante o ensino remoto. Para tanto, valeu-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, por meio de um questionário com perguntas fechadas. Como resultado da pesquisa observou-se que houve um aumento do uso das tecnologias durante o ano de 2020, todavia, ao que se refere ao uso do hipertexto, foi percebido um desconhecimento em torno dessa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Hipertexto, Pandemia, TDIC.

THE USE OF HYPERTEXT AS A TEACHING RESOURCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: The pandemic scenario in which we find ourselves has generated a series of changes in social organizations, including the school. The school institution, which has secular structures in its wake, needed to change in order to provide remote education. In this context, the teachers had the help of some TDICs to plan and execute their classes. Among the technologies that could be used, we listed hypertext as an object of study.

Hypertext is qualified as a non-linear reading of a text, with several nodes of connections between one word, phrase and figure, the other. Thus, the main objective of this article was to investigate the perceptions of teachers from the basic and public education network regarding the use of the hypertext resource in the preparation of their classes during remote teaching. For this, a quantitative-qualitative research was used, through a questionnaire with closed questions. As a result of the research, it was observed that there was an increase in the use of technologies during the year 2020, however, with regard to the use of hypertext, a lack of knowledge about this theme was perceived.

KEYWORDS: Hypertext, Pandemic, TDIC.

1 | INTRODUÇÃO

No mês de março de 2020, escolas por todo o país tiveram suas atividades suspensas via decretos, que inicialmente seria por quinze (15) dias, porém, vindo a ser prorrogados por tempo indeterminado, devido ao agravamento do contágio pelo vírus causador da doença que ficou conhecida como Covid-19. Com isso, os profissionais de educação foram convocados a exercer suas atividades de forma remota, por meio de recursos tecnológicos que muitos não tinham conhecimento ou não faziam uso para fins educacionais, provocando um turbilhão de inseguranças, desafios, descobertas e aprendizados, mudando a forma de ver e fazer educação desses profissionais.

Neste cenário, surge a necessidade da pesquisa em sites para produção de conteúdo, edição de textos e imagens, busca por aulas gravadas e gravação de suas aulas por vídeo ou áudio, edições e publicações desses materiais, criação de grupos de aplicativos de celular como WhatsApp, Telegram, Skype, uso de plataformas como Google (Classroom; Meet, Drive), Facebook, Zoom, Teams, Moodle, Survey Monkey, sites das secretarias de educação ou das escolas, contatos telefônicos e e-mail, etc. Esses recursos fazem parte do que se conhece hoje por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (VALENTE, 2014).

Assim, os professores foram imersos de forma inevitável no contexto do hipertexto, um conceito ainda pouco compreendido e explorado por muitos professores. Sendo o hipertexto entendido no contexto da cibercultura como uma forma inovadora de leitura, onde há a possibilidade não linear de explorar um texto, ou seja, com o formato digital de documentos, permite-se que sejam inseridos links na forma de palavras ou imagens, disponibilizados no corpo deste texto, no qual, ao acessá-lo, o leitor é levado a outro material que permite aprofundar detalhes sobre assuntos específicos.

Portanto, observou-se a importância em embasar a pesquisa no seguinte questionamento: como alguns dos professores da rede pública de ensino das cidades de Anápolis - GO, Apucarana - PR, Arapongas - PR e Marilândia do Sul - PR compreendem o hipertexto?

A fim de responder tal inquietação, determinou-se como objetivo geral desta

pesquisa, investigar junto aos professores de diferentes níveis e modalidades da educação básica de escolas públicas das cidades citadas, as percepções destes quanto ao uso do recurso de hipertexto na pesquisa para elaboração de suas aulas antes e durante o Regime Especial de Aulas Não Presenciais – REANP, no ano letivo de 2020; e se há pretensão de fazer uso contínuo dos mesmos após o período pandêmico.

Para tanto, serão considerados os seguintes norteadores: contextualizar o que vem a ser o hipertexto, identificar o uso de hipertexto pelos professores antes da pandemia e durante o ano 2020; bem como verificar se existe a intenção de usá-lo após o período investigado, analisar os resultados da pesquisa e a percepção em relação ao hipertexto pelos participantes; e identificar a aplicação de hipertexto pelos professores em relação ao atendimento da educação especial.

2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica sobre hipertexto, assim como identificar os desafios dos professores diante desta nova realidade, e suas perspectivas de continuar utilizando esse recurso no cotidiano. Em seguida, foi realizado um questionamento inicial para que os professores pudessem responder perguntas referentes ao hipertexto.

Sendo assim, o método utilizado na pesquisa foi o questionário com perguntas fechadas. Segundo Pabis, (2012) “o questionário é um instrumento de coleta de dados que é apresentado ao entrevistado por escrito e é o próprio sujeito da pesquisa que responde às questões apresentadas (p.70)”. Nessa perspectiva, foram elaboradas 16 questões fechadas que, de acordo com Pabis (2012), ao elaborar as perguntas, sugere-se as respostas, ou seja, é um tipo de questionário com alternativas, devendo o pesquisador escolher a opção que contemple a sua resposta de acordo com a pergunta.

Para construção do questionário, foi utilizado o *Google Forms*, que possibilitou enviar e coletar os dados necessários para a conclusão da pesquisa. Ressalta-se que a utilização do formulário eletrônico foi decisiva, pois o momento pandêmico atualmente vivido, não permitia o contato físico dentro dos espaços escolares. O questionário foi enviado para 127 professores dos contatos dos pesquisadores, obtendo como retorno 63 formulários respondidos, que equivalem a 49,6% de respostas obtidas.

Como o questionário é fechado, utilizou-se a escala Likert para analisar qual o grau de usabilidade do hipertexto como recurso pedagógico nos planejamentos diários. Para tanto, foi utilizada uma escala de 1 a 5, onde (1) não usava; (2) usava às vezes; (3) usava regularmente; (4) usava com frequência; (5) usava sempre ou (1) nunca; (2) às vezes; (3) regularmente; (4) com frequência; (5) sempre.

Ainda sobre a escala Likert, Trojan e Siproki (2015) afirmam que essa escala “[...] é a mais utilizada em questionários e pesquisas de opinião, onde os entrevistados respondem

perguntas baseadas em escalas, através de níveis de discordância ou concordância (p. 280)”. No entanto, esta pesquisa servirá para verificar o uso do hipertexto como recurso pedagógico no espaço escolar.

Quanto à abordagem, utilizou-se a pesquisa quanti-qualitativa. Por meio desta pesquisa, pode-se dispor de abordagens dos dois critérios, podendo obter resultados mais acurados em torno dos dados atingidos, agregando aspectos tanto da pesquisa quantitativa como da pesquisa qualitativa. Almeja-se, desta forma, resultados com maior fidedignidade. (GOMES; ARAUJO, 2005)

O público alvo da pesquisa foi formado por colegas professores dos pesquisadores que estavam atuando em sala de aula no período de 2020, advindos das cidades de Anápolis – GO, Apucarana – PR, Arapongas – PR e Marilândia do Sul – PR, atuantes na educação infantil, no ensino fundamental anos iniciais, no ensino fundamental anos finais, ensino médio, EJA e em instituições especializadas como a APAE. Para o desenvolvimento e aplicação da presente pesquisa, os entrevistados foram convidados via mensagem de aplicativo de celular (WhatsApp).

3 | LEITURA E ESCRITA: DA PRÉ-HISTÓRIA AO HIPERTEXTO

Antes mesmo de conceituar o hipertexto e sua trajetória como um possível recurso metodológico, vale trazer à memória, mesmo que brevemente, o processo histórico da leitura e escrita ao longo dos milênios. Ressalta-se que não há pretensão de ter por objetivo deste trabalho focar na história da escrita e leitura. No entanto, faz-se necessário algumas considerações antes de conceituar o hipertexto e sua utilização no campo educacional.

Para solidificar teoricamente esta seção, revisou-se Klein (2011) e Rizzo (2005), que destacam o início histórico do processo de leitura e escrita. De acordo com Klein (2011), a história da leitura e escrita inicia-se juntamente com a história da humanidade, pois desde sua criação, o ser humano precisou se comunicar, seja oralmente ou pelo sistema escrito, permitindo compreender como o sistema de escrita nos tempos antigos e os registros em paredes de cavernas ou pedras possibilitaram aos primitivos se comunicarem entre si.

Com o passar dos tempos, o sistema escrito ampliou-se e houve a necessidade das pessoas se aperfeiçoarem, como destaca Klein (2011): “Pode-se dizer que a alfabetização se desenvolveu juntamente com a criação dos sistemas de escrita. A divulgação e a permanência destes sistemas dependiam da sua aprendizagem e da sua utilização pelas novas gerações (p.11)”. A escrita de hoje e o alfabeto com o qual se reconstrói graficamente o olhar atual, registrando-se a impressão das coisas e dos outros, é resultante “de longos anos de história da escrita e decorrente de sua necessidade de registrar fatos, ideias e pensamentos” (RIZZO, 2005, p.13).

Nessa perspectiva, a leitura e escrita iniciou-se a milhares de anos, como ressalta Cagliari (1998 *apud* KLEIN, 2011, p.15-17) quando “menciona que em 3300 a.C., a escrita

apareceu na Suméria; em 3000 a.C., no Egito, e em 1500 a.C., na China”. Segundo a autora, os povos antigos realizavam a leitura de textos já escritos e depois os copiavam, ou seja, leitura e cópia.

Outros tiveram contato com a escrita através da curiosidade e da necessidade de realizar negócios e leituras de textos religiosos. Durante o processo de formação da escrita, os diferentes povos desenvolveram, cada qual, o seu sistema de escrita, como por exemplo, os egípcios, que utilizavam a pictografia, ou seja, escrita pelos desenhos. Nesse sistema, os egípcios escreviam cenas e imagens que representavam uma ideia.

Com o passar do tempo, os gregos acrescentaram as vogais, facilitando assim a compreensão da escrita. Durante a idade média, as pessoas eram alfabetizadas em suas casas pelo preceptor, crescendo assim o número de livros e leitores. Por fim, no renascimento e em outros eventos, como o surgimento da imprensa, a Revolução francesa e a industrialização, as pessoas passaram a ser alfabetizadas, aumentando o número de leitores.

Entretanto, no século XXI, vivencia-se um novo momento histórico, entre todas as etapas da educação, onde crianças, desde a mais tenra idade, estão tendo contato com os equipamentos de informática. A inserção da TDICs na educação é tida como ferramenta pedagógica. No entanto, somente o fato de ter tecnologia nas instituições de ensino, não garante uma efetiva e significativa aprendizagem; é necessário que o professor conheça os inúmeros recursos que essa tecnologia oferece. Entre os recursos que o uso da TDIC na escola oferece, destaca-se o hipertexto.

Segundo Paiva e Nascimento (2009), o conceito e a história do hipertexto são atribuídos a Vannevar Bush (1945). Ele pretendia criar uma máquina (*Memix*) que imitasse a extensão da memória humana, onde pudesse guardar informações. A intenção de Bush era criar um sistema que rompesse com o modelo tradicional de guardar os dados, os quais eram arquivados em ordem alfabética e/ou numerados. Ainda nesse sentido, Bush relata:

A mente humana não funciona dessa forma. Ela opera por associações, quando ela pega um item, instantaneamente, ela tenta pegar o próximo que é sugerido por associação de pensamentos, de acordo com uma intrincada rede de caminhos transportados pelas redes do cérebro. Há ainda outras características: trilhas que não são frequentemente seguidas tendem a desaparecer, os itens não são completamente permanentes, a memória é transitória. (PAIVA; NASCIMENTO, 2009 *apud* BUSH, 1945, p. 4).

Nessa perspectiva, Vannevar baseia-se na mente humana para criar o primeiro escopo do que mais tarde viria a ser o hipertexto. Para ele, a mente é uma rede interligada com vários caminhos, pois quando se pensa em um item logo é associado a outro. Consequentemente, os tradicionais arquivos deveriam funcionar como a mente humana.

Ao analisar a *Memix* ou máquina de armazenamento de dados proposta por Bush, Paiva e Nascimento (2009), destacam que a mesma seria um “recurso mecânico que poderia arquivar livros, registros fotográficos e comunicações em microfímes que pudessem ser

consultados com o auxílio de um teclado e projetados em uma tela de forma mecanizada (p.520)”. A ideia era acessar os arquivos de forma rápida, flexível e simultânea.

Apenas vinte anos após Bush ter idealizado a *Memix*, Ned Nelson, em 1965, evidencia pela primeira vez o termo *hipertexto*. Segundo Paiva e Nascimento (2009), Ned baseia-se em sua experiência de escritor para enfatizar os problemas enfrentados para organizar materiais para a produção de textos coerentes.

Em 1965, como salienta Paiva e Nascimento (2009), o conceito de hipertexto é introduzido por Nelson como uma forma “mais flexível, mais generalizada, e não linear de apresentação de material sobre um assunto específico” (p. 521). Chudzik (2015), acrescenta que a “ideia de escrita e leitura não linear em um sistema informático e computacional” (p. 24).

A parte desse ponto de vista, a utilização do hipertexto facilitaria a busca e otimizaria o tempo dos indivíduos, pois com as informações indexadas em um texto base, tornaria a pesquisa mais prática e rápida, não necessitando de rastreamento em notas de rodapé ou em fontes raras. Isso se daria, de acordo com Chudzik (2015), por meio de links navegáveis, os quais formariam diversos percursos conectados por pontos acessíveis.

Além dos autores supracitados que trazem o conceito de hipertexto, destaca-se também Lévy (1993) ao afirmar que:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1993, p. 33 *apud* ROSSA, 2016, p.160).

Xavier considera o hipertexto como sendo “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade (2004 *apud* CHUDZIK 2015, p. 25)”. Nesse contexto, consideramos que o hipertexto oferece possibilidades que possam ser desenvolvidas em sala de aula entre todos os níveis de ensino. Entretanto, é necessário que o professor se empenhe em conhecer e, de certa forma, dominar as TDICs e os recursos que elas apresentam.

4 | DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa ocorreu com o envio do formulário a 127 contatos profissionais dos pesquisadores. Todos esses contatos são de professores que, no ano de 2020, estavam lecionando em sala de aula conforme especificações da pesquisa, dos quais 63 responderam. O formulário ficou à disposição para resposta por sete (7) dias, entre os dias

9 e 15 de março de 2021. Neste material, inicialmente, traçou-se o perfil do entrevistado, obtendo informações como sexo, idade, formação inicial, modalidade de atuação e área de atuação.

Na etapa seguinte, foi investigada a percepção de hipertexto, partindo da apresentação de uma breve conceituação e exemplificação de hipertexto e, na sequência, abordando questões que buscavam traduzir se o entrevistado entendia o recurso como um apoio relevante em sua prática pedagógica cotidiana, considerando útil para fins de diversificação no ensino e aprendizagem em sua atuação em sala de aula. Outrossim, aproveitou-se para estender essas percepções ao contexto da educação especial, buscando entender se o uso do hipertexto era pertinente no planejamento de aulas para alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

5 | RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados e discutidos os dados obtidos na pesquisa. Para tanto, os resultados serão divididos em subseções, sendo a primeira relacionada ao perfil dos professores investigados, analisando formação, idade e atuação docente. Na sequência, discorrer-se-á sobre a percepção do hipertexto entre os entrevistados, visando identificar o entendimento dos mesmos em torno da temática. Em seguida, será discutida a educação especial e a temática da pesquisa, finalizando os resultados com uma análise comparativa entre questões pertinentes a cada uma dessas subseções que se correlacionam. Essa divisão é necessária para que se possa conhecer e identificar cada componente disposto ao longo da entrevista e, diante disto, estabelecer uma análise entre cada elemento.

5.1 Perfil dos entrevistados

Iniciado o levantamento do perfil dos entrevistados, observou-se que, dos questionários devolvidos, 84,1% são do sexo feminino e 14,9% do sexo masculino, dos quais a faixa etária com maior concentração está entre 30 e 39 anos, com 41,3% dos entrevistados. Ao que se refere à formação destes profissionais, verificou-se que a grande maioria tem formação em Pedagogia (49,2%), seguida pela formação a nível de Magistério, com 20,6%.

Na sequência, a formação nas áreas de Matemática (9,5%), Língua Portuguesa e Biologia com 7,9%. É importante ressaltar que, neste item, o entrevistado poderia assinalar mais de uma opção, caso tivesse mais de uma formação, fazendo com que o número de respostas fosse maior que a quantidade de formulários devolvidos.

5.2 Percepção do hipertexto

Quando questionados sobre o uso de Tecnologias digitais antes do período de aulas remotas na elaboração de suas aulas, considerando a escala proposta, sendo que (1) não usava; (2) usava às vezes; (3) usava regularmente; (4) usava com frequência; (5) usava

sempre, obteve-se os seguintes resultados, conforme o gráfico 1.

De acordo com o gráfico, nota-se que 34,92% dos entrevistados afirmam que usavam às vezes e 30,15% usavam regularmente; 17,43% usavam com frequência e 14,3% usavam sempre e apenas 3,2 % não usavam, o que demonstra que em algum momento a maioria dos professores pesquisados fizeram uso de recursos tecnológicos na elaboração de suas aulas antes do período pandêmico.

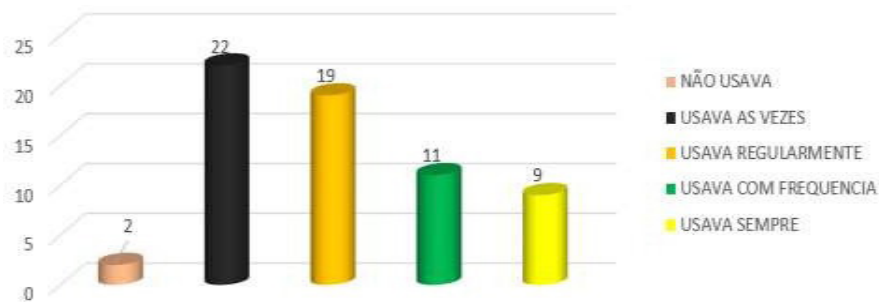


GRÁFICO 1

FONTE: Os autores (2021)

Diante do exposto, tem-se plena concordância com Carneiro, Figueiredo e Ladeira (2020), onde os autores ressaltam que os espaços escolares vêm sofrendo modificações por conta do advento das tecnologias. Desta forma, os professores são impulsionados a utilizarem as ferramentas digitais em algum momento, ou seja, podendo ser no momento do planejamento, como por exemplo, em pesquisa de atividades, conceitos ou aulas práticas no laboratório de informática.

Como apontado no gráfico 1, afere-se que há professores resistentes ao uso das ferramentas tecnológicas no contexto escolar. Entre os 63 participantes que responderam sobre o uso da tecnologia digital no espaço escolar, 2 responderam que não utilizam tais ferramentas. No entanto, por meio dessa pesquisa, não foi possível mensurar os reais motivos da resistência quanto ao uso da tecnologia, mas algumas hipóteses foram levantadas, entre elas: falta de interesse, comodismo, infraestrutura das instituições e despreparo.

De encontro com esse pensamento, Valente (2014) discorre que a escola “[...] ainda não incorporou e não se apropriou dos recursos oferecidos pelas TDICs. Na sua grande maioria, as salas de aulas ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX [...] (p. 142)” Ou seja, a escola ainda segue padrões estruturais dos séculos passados. Além disso, os métodos usados pelos professores e para a formação dos professores, também têm embasamento em conceitos desatualizados.

Todavia, nota-se um aumento considerável do uso de Tecnologias Digitais por parte

dos professores, ao ser imposto o regime de aulas remotas. Para obter essa informação, foi feita a seguinte pergunta: “Com o ensino remoto imposto pela pandemia da covid-19, você passou a usar novos recursos na elaboração de suas aulas?” É possível verificar a resposta para essa pergunta no gráfico 2.

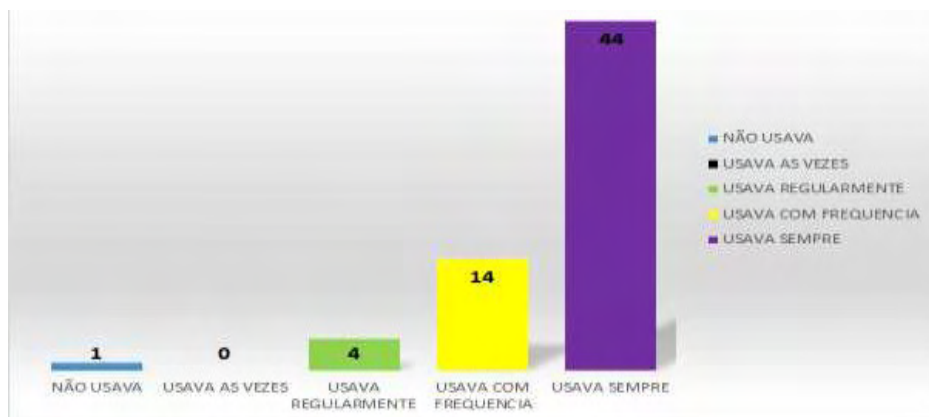


GRÁFICO 2

FONTE: Os autores (2021)

Como o gráfico aponta, houve uma intensificação do uso de recursos tecnológicos, dadas as condições de aulas impostas pelo isolamento social, iniciado em 2020. Cerca de 92% dos entrevistados indicaram fazer uso com frequência ou sempre, o que demonstra ser indispensável dedicar atenção a tais recursos na formação inicial e continuada desses profissionais, com o intuito de potencializar o emprego de inovações que levem a promover a atenção e criatividade dos educandos. Este parâmetro demonstra que a pandemia fez com que professores, ainda não adeptos do uso de tecnologias em sua prática docente, fossem forçados a interagir com as TDICs.

Ao responderem a seguinte indagação: “Durante suas pesquisas na internet para planejamento de suas aulas, você foi conduzido por meios de links, a outros textos ou conteúdos que complementassem o tema pesquisado (exceto propagandas)?” Também retornou um alto índice de confirmação de contato com tais instrumentos, como observa-se no gráfico 3.

Nesta questão, o objetivo era saber se faziam uso de hipertexto, antes mesmo de uma contextualização breve deste, sendo assim, viável analisar as percepções iniciais dos entrevistados acerca da temática da pesquisa. Nesta pergunta, a maioria assinalou que utiliza com frequência ou sempre tal recurso, somando ao todo 63,5% dos entrevistados.

Conforme o gráfico 3, 8 entrevistados responderam que usavam às vezes o hipertexto, 14 usavam regularmente, 16 com frequência e 24 sempre.

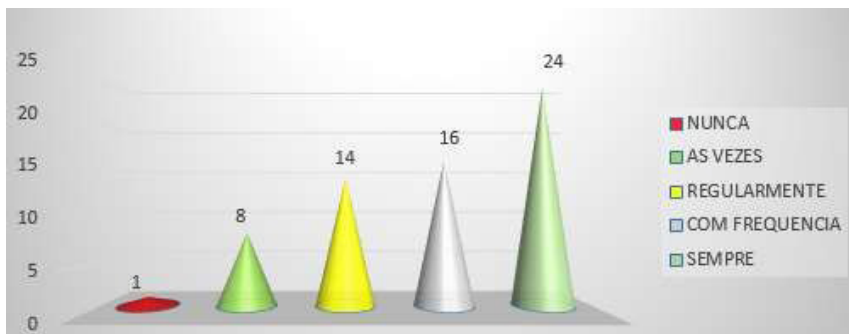


GRÁFICO 3

FONTE: Os autores (2021)

Na sequência do questionário, foi apresentado um conceito, junto com um exemplo de hipertexto, para que, desta forma, fosse possível verificar se, após uma breve leitura da definição do hipertexto, as percepções iniciais haviam se modificado. Em seguida, as perguntas estavam voltadas a investigar a relação dos entrevistados com o hipertexto. Por meio dessas perguntas, obteve-se respostas positivas, como demonstram os gráficos a seguir.

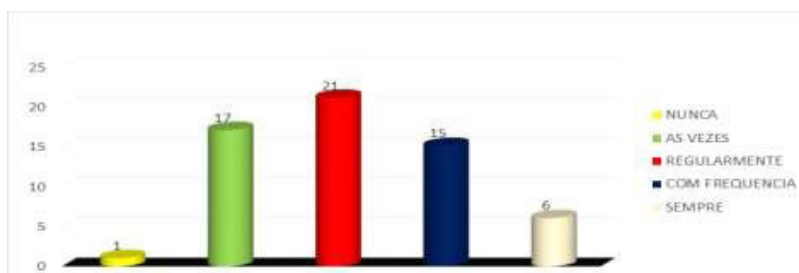


GRÁFICO 4

FONTE: Os autores (2021)

Ao compor o formulário, esperava-se que, após os entrevistados terem acesso a um breve conhecimento teórico acerca do que vem a ser o hipertexto, essas percepções aumentariam, ou seja, mais entrevistados iriam responder que usavam o hipertexto sempre, todavia, elas diminuíram após a contextualização. Quando perguntados se: “A partir da definição de hipertexto, você diria que já utilizou o hipertexto no planejamento de suas aulas?” As respostas encontradas estão no gráfico 4.

Conforme exposto no gráfico 4, a maioria dos professores assinalaram que usavam o hipertexto regularmente, sendo que no gráfico 3, a maioria assinalou que usava o hipertexto sempre. Novamente, não foram identificados os reais motivos desta contradição,

ensejando a indicação para uma próxima investigação.

Ao serem indagados se: “O uso de hipertexto o ajudou na pesquisa para elaboração de suas aulas?”, obteve-se os seguintes resultados, apresentados no gráfico 5:

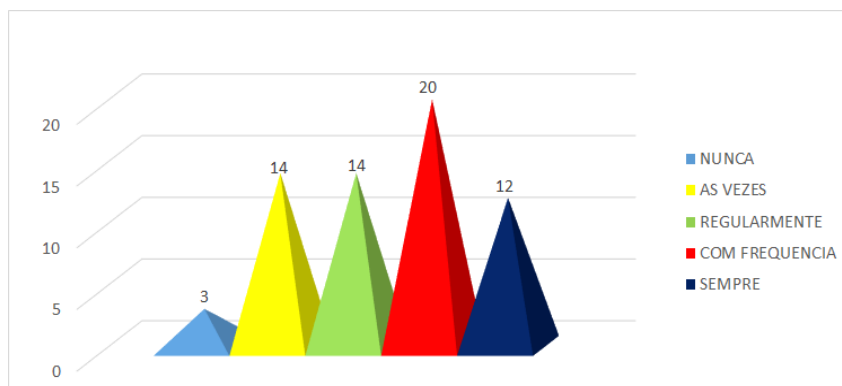


GRÁFICO 5

FONTE: Os autores (2021)

Observou-se que 50,8% dos entrevistados indicaram que utilizavam o hipertexto na elaboração de suas aulas, o que se configura como um elevado grau de aplicabilidade do recurso entre os entrevistados.

Diante da pergunta: “Você já construiu uma aula onde utilizou os recursos de hipertexto para que seus alunos fossem direcionados por links vinculados a palavras ou figuras a outros textos que complementassem a aula?” As respostas foram apresentadas no gráfico 6.

Notou-se, por meio desta pergunta, o baixo uso da ferramenta em sala de aula, deixando de aproveitar que muitos dos alunos são ditos “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). Segundo esse autor, os alunos são considerados dessa forma por nascerem falantes da linguagem digital dos computadores, ou seja, os estudantes estão constantemente utilizando-se de ferramentas digitais.

Os discentes, sendo nativos digitais, incubem ao professor, planejar atividades que envolvam o uso de artefatos tecnológicos, tornando a aula pedagogicamente mais atraente, criativa e diversificada, podendo proporcionar melhoria na aprendizagem. Nesse sentido, o hipertexto seria uma opção interessante, que permite aos alunos uma interação rápida com outros textos e informações.

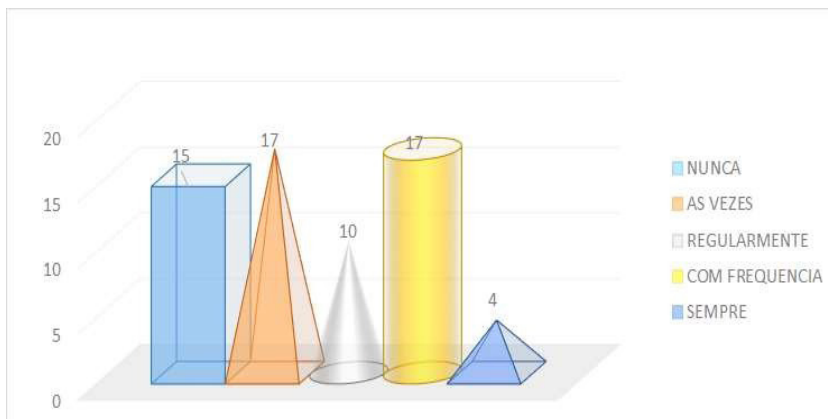


GRÁFICO 6

FONTES: Os autores (2021)

Conforme aponta Prensky:

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”. (PRENSKY, 2001, p. 2)

Desta forma, cabe ao professor repensar sua prática pedagógica no contexto escolar, pois os alunos de hoje estão cada vez mais imersos no mundo virtual. O professor não pode se acomodar diante da atual conjuntura social e cultural. Segundo Seibert (2012), os educadores acabam se acomodando por conta dos anos de experiência na docência, deixando-os pouco interessados em se aperfeiçoarem quanto ao uso dos artefatos tecnológicos. Infelizmente, essa é uma realidade que constantemente vivenciamos nas instituições em que atuamos.

E por fim, nesta seção, desejava-se saber se: “Você pretende continuar a fazer uso do hipertexto no planejamento pedagógico de suas aulas, após esse período de aulas remotas?” Veja o gráfico 7.

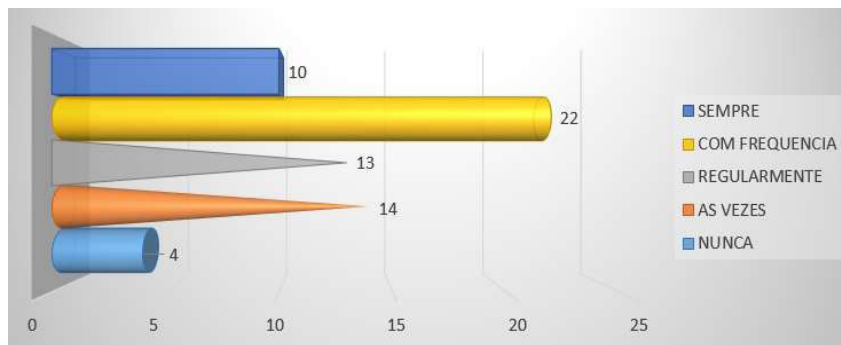


GRÁFICO 7

FONTE: Os autores (2021)

Observou-se que 34,92% tem a intenção de fazer uso com frequência do recurso, considerando as respostas dos que querem continuar a usar regularmente, com frequência e sempre; revela que 73% continuaram, em algum momento, a utilizar o hipertexto em suas práticas pedagógicas, confirmando o que estudiosos da área afirmam em relação ao período pandêmico, enfatizando que a pandemia incorporou tecnologias para a educação durante o período remoto de uma forma emergencial.

É notável que se tem uma tarefa árdua para que esses recursos venham a ser utilizados de forma plena e contribua efetivamente na melhoria do ensino e aprendizagem nas escolas, atingindo o seu propósito educacional, deixando de serem subutilizados ou empregados apenas para recreação.

5.3 Educação especial e o hipertexto

Neste bloco de questões, o foco concentrou-se em verificar se os professores que têm experiências de atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, fazem uso do hipertexto em suas práticas. Sendo assim, nessa parte do formulário, foi feita a seguinte indagação: “Você, ao longo de sua docência, já teve experiências com alunos do público alvo da educação especial?” Por intermédio desta pergunta, 54 professores responderam que sim, ao passo que 9 professores responderam que ao longo de sua docência, não tiveram contato com alunos com NEE. As perguntas seguintes foram limitadas aos 54 professores que responderam positivamente essa questão. Os demais foram encaminhados para o término do questionário.

O gráfico 8 representa a resposta à pergunta: “Especificamente em 2020, você teve alunos do público alvo da educação especial?” Pretende-se, com essa pergunta, entender quais professores utilizaram recursos digitais mediante o contexto pandêmico. As informações podem ser analisadas por meio do gráfico a seguir:



GRÁFICO 8

FONTE: Os autores (2021)

É possível verificar que 59,25% dos professores entrevistados neste momento, estiveram no ano de 2020 atuando diretamente com os alunos PAEE. Esse número elevado de professores que estiveram em contato com alunos PAEE demonstra que as políticas de inclusão escolar estão se tornando frequentes nas escolas (BRASIL, 2008). E, assim, observa-se que, aos poucos, a escola vem se tornando um local no qual todos os estudantes estejam presentes, ou seja, um local onde a inclusão se faz presente. Todavia, vale ressaltar que existe uma longa caminhada para que a escola seja realmente inclusiva. (MENDES, 2017)

Já no gráfico 9, são apresentados os resultados para a seguinte inquietação: “Você já criou uma aula para seu aluno de inclusão onde ele utilizaria recursos de hipertexto?”

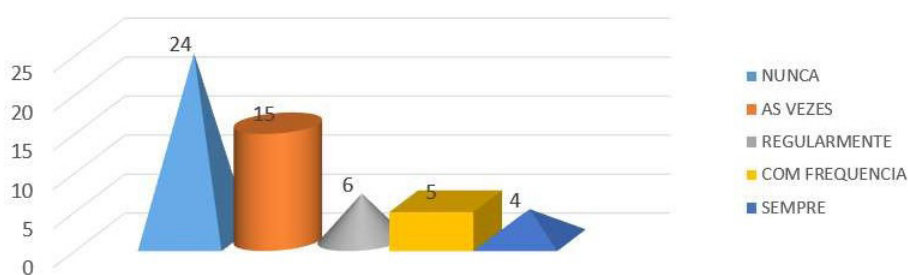


GRÁFICO 9

FONTE: Os autores (2021)

Por meio dos resultados obtidos no gráfico, foi revelado uma baixa utilização desse recurso midiático pelos professores para os estudantes público alvo da Educação Especial. Neste sentido, novamente reforça-se a subutilização das potencialidades das TDICs, dada a relevância dessas inovações pedagógicas disponibilizadas. Encontra-se nas literaturas

específicas, afirmações orientando que seja intensificado o uso nas diversas áreas e públicos da educação, com respaldo na fala de Moran (1998), quando este afirma que:

O uso de tecnologias é uma alternativa para que haja a possibilidade do aluno observar e interagir com situações que seriam difíceis de ser simuladas pelo professor na sala de aula, que passa a deixar de ser o que impõem e centraliza as informações, mas o que acompanha, sugere, questiona e incentiva. (MORAN 1998, p.32, apud OLIVEIRA, 2016, p.14).

Sendo assim, é importante que os professores incluam os estudantes nesse contexto, pois mesmo que os alunos PAEE tenham certas dificuldades iniciais com o trato desses recursos, eles podem ser de suma importância a nível de comunicação e interação de alunos com NEE, conforme a citação anterior. Além disso, o acesso aos recursos digitais devem ser, ou melhor, deveriam ser democráticos e universais. Neste sentido, a escola deve promover momentos visando o acesso dos estudantes, sejam eles quais forem, às TDICs.

Em seguida, no gráfico 10, são apresentados os resultados da pergunta: “Ao planejar a sua aula, considerando alunos com necessidades educacionais especiais, você acha necessário o uso de hipertexto para adequar o currículo para esse público alvo?”



GRÁFICO 10

FONTE: Os autores (2021)

Vê-se uma concordância em inovar os planos com o emprego do hipertexto, onde 59,25% concorda no emprego com frequência ou sempre na adequação do currículo para atender o PAEE.

5.4 Análise comparativa

Na análise comparativa de algumas questões abordadas na pesquisa, inicialmente, aferir-se-á a relação de idade e o uso das tecnologias.

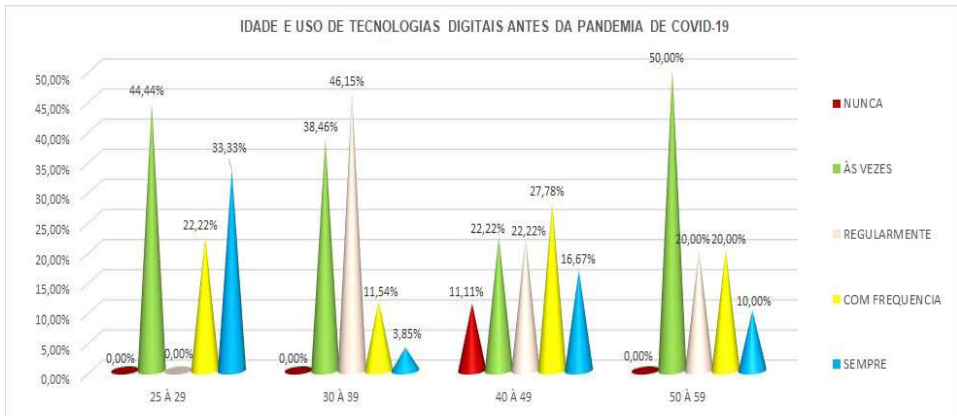


GRÁFICO 11

FONTE: Os autores (2021)

No gráfico 11, ao comparar a idade e o uso das tecnologias antes da pandemia, foi revelado que independentemente da idade, o uso das tecnologias era baixo. Nas idades de 40 a 49 anos, destaca-se o público em que melhor distribuído ficou o uso das TDICs. Já professores com idade entre 25 e 39 anos, a expectativa seria que estivessem com maior familiaridade com as tecnologias educacionais, demonstrando, por motivos não identificados, que a utilização ainda é tímida. Estas interrogações aqui não identificadas, revelam-se pertinentes para uma próxima investigação.

Já no contexto pandêmico, independentemente da idade, o crescimento do uso das tecnologias foi expressivo em todas as categorias, como revela o gráfico 12.

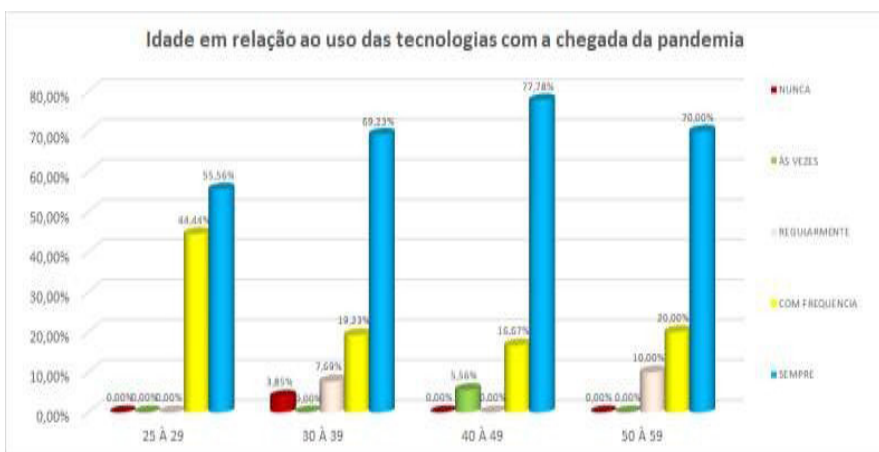


GRÁFICO 12

FONTE: Os autores (2021)

Novamente, vê-se a faixa etária jovem utilizando com menor intensidade tais recursos. Não é seguro inferir tal motivo, visto que as respostas neste item se concentram em duas respostas: com frequência e sempre. O que preocupa é a porcentagem entre 30 e 39 anos, ao responderem que nunca usam, mesmo em período pandêmico.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa revelou que, por mais que esteja presente em qualquer seguimento, o uso das tecnologias implementadas em sala de aula ainda é insignificante. Em relação especificamente ao emprego de hipertexto, conclui-se que o desconhecimento sobre tal ferramenta é elevado, caracterizando uma subutilização do mesmo, negligenciando uma infinidade de possibilidades de ampliação de conhecimentos que os educandos poderiam ter contato.

Muitos são os motivos ligados aos resultados, como a inclusão digital precária, a disponibilidade do professor em se qualificar, a infraestrutura das unidades escolares, condições socioeconômicas e culturais e a resistência e insegurança dos professores em inovar suas práticas.

O que não se pode é ancorar nessas dificuldades e se manter na inércia pedagógica, reproduzindo práticas seculares ultrapassadas, retardando o desenvolvimento pleno dos educandos. A sensibilização para uma mudança de postura dos professores vem se mostrando necessária. Nesta pandemia, revelou-se a inevitável aplicabilidade de tais inovações no cotidiano escolar, independente de nível, área ou modalidade de ensino.

O empenho na implantação e utilização de recursos de TDCIs com enfoque educacional não pode mais ser adiado, dando a empregabilidade ideal a estas inovações sem que haja subutilização ou uso inadequado das mesmas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CARNEIRO, Auner Pereira; FIGUEIREDO, Ismérie Salles de Souza; LADEIRA, Thalles Azevedo. **A importância das tecnologias digitais na Educação e seus desafios**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 35, 15 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/35/joseph-a-importancia-das-tecnologias-digitais-na-educacao-e-seus-desafios-a-educacao-na-era-da-informacao-e-da-cibercultura>. Acesso em: 07 de abr. de 2021

CHUDZIK, Gilberto. **Educação na era do hipertexto: uma experiência diferenciada na Biologia**. 2015. 112 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.

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

GOMES, Fabrício Pereira; ARAÚJO, Richar Medeiros de. Pesquisa quanti-qualitativa em administração: uma visão holística do objeto em estudo. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 8, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA/USP, 2005.

KLEIN, Rejane. **Itinerários da Alfabetização**. Guarapuava: Ed. Da Unicentro, 2011. 118 fls.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

OLIVEIRA, Shelzea Maria Bezerra. **Tecnologias digitais da informação na educação infantil** - João Pessoa: UFPB, 2016. 45 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3385/1/SMBO18012017.pdf>. Acesso em 01 de abr. de 2021.

PABIS, Nelsi Antonia. **Metodologia da pesquisa em ciências da educação II**. Guarapuava, Unicentro, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; NASCIMENTO, Milton do. **Hipertexto e complexidade**. Linguagem em (Dis) curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 519-547, set./dez. 2009.

PRENSKY, Marc: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005. ROSSA, Juliana – A leitura do hipertexto sob a perspectiva da Teoria da Enunciação.

SEIBERT, MGSS. Hipertexto e formação de professores: dificuldades e perspectivas. **Revista C@lea. Cadernos de aula do LEA**. N° 1, Vol. 1, novembro de 2012. Disponível em: http://www.uesc.br/revistas/calea/edicoes/rev1_artigo6.pdf. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

TROJAN, Rose Meri; SIPRAKI, Robson. Perspectivas de estudos comparados a partir da aplicação da Escala Likert de 4 pontos: um estudo metodológico da pesquisa TALIS (OCDE, 2009). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 275-300, 2015.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**. Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166. Disponível em: <https://www.unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/download/17/24>. Acesso em: 13 de jan. de 2021.

XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e hipertextualidade. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, (44):283-290, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637082>>. Acesso em: 23 de jan. de 2021.

O MUSEU MUNICIPAL PARQUE DA BARONESA COMO UM ESPAÇO DE ENSINO PARA A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS, CONTRA NARRATIVAS E IDENTIDADES

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 08/07/2022

Nathalia Vieira Ribeiro

Graduanda em História Licenciatura pela
Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6991967549735587>

Rheuren da Silva Lourenço

Graduando em História Licenciatura pela
Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4327217629538742>

Micaelen Vieira da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade
Pitágoras Unopar Anhanguera
Pelotas – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5633866016892308>

RESUMO: O presente artigo objetivou, através do acervo do Museu Municipal Parque da Baronesa, localizado na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, tecer algumas relações entre o museu e o ensino, sobretudo a construção de narrativas e identidades, bem como a forma como o museu se constitui enquanto um importante instrumento histórico-cultural para o município no tangente ao potencial educativo junto ao espaço da escola. Nesse sentido, discussões pertinentes podem ser realizadas com os educandos acerca dos conceitos de imaginário e representação do negro nos espaços interno e externo do museu, como também os lugares de memória a partir

do patrimônio histórico. Ademais, podem ser suscitados debates com os estudantes sobre escravidão mediante determinados locais, como a gruta, provocando questionamentos sobre a construção de uma história única a partir da pergunta “Onde está a Senzala da Baronesa?” Por fim, também pretendeu-se trazer proposições acerca de uma memória social e coletiva que, de certa maneira, contribui para o processo de formação das identidades culturais dos educandos, bem como da sociedade pelotense como um todo enquanto frutos desse meio.

PALAVRAS-CHAVE: Museus; Educação; Museu da Baronesa; Ensino.

THE MUNICIPAL MUSEUM PARQUE DA BARONESA AS A TEACHING SPACE FOR THE CONSTRUCTION OF NARRATIVES, AGAINST NARRATIVES AND IDENTITIES

ABSTRACT: This article aimed, through the collection of the Parque da Baronesa Municipal Museum, located in the city of Pelotas, in the state of Rio Grande do Sul, to weave some relationships between the museum and teaching, especially the construction of narratives and identities, as well as the way in which the museum is constituted as an important historical-cultural instrument for the municipality in terms of the educational potential next to the school space. In this sense, relevant discussions can be carried out with the students about the concepts of imaginary and representation of the black in the internal and external spaces of the museum, as well as the places of memory from the historical heritage. In addition, debates with students about slavery can be raised in certain places, such as

the cave, provoking questions about the construction of a unique history from the question “Where is the *Senzala da Baronesa?*” Finally, it was also intended to bring propositions about a social and collective memory that, in a way, contributes to the process of formation of the cultural identities of the students, as well as the Pelotas society as a whole as a result of this environment.

KEYWORDS: Museums; Education; Baroness Museum; Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Localizada no sul do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, a chácara da Baronesa remonta sua construção a fins do século XIX, em meados de 1863, a pedido, provavelmente, de seu primeiro dono, Annibal Antunes Maciel Júnior (1838-1887) — barão de Três Serros (1884). A residência abrigou ao menos três gerações dessa família aristocrática. Situada no bairro Areal, a chácara foi construída nesse local pois essa região foi consagrada aos estabelecimentos de charqueadas — manufaturas que produziam carne salgada, com base na mão de obra escravizada, que foram responsáveis por impulsionar o desenvolvimento da cidade.

Inaugurada mais de um século depois, em 1982, desta vez como um museu, este patrimônio foi tombado em 1985, juntamente com o parque de 7 hectares e os prédios contidos no local. Entre seu acervo, encontram-se roupas (indumentárias femininas e masculinas, camisolas, roupas íntimas, de cama, mesa e banho), mobiliário, objetos de uso pessoal, documentação histórica e fotografias, elementos representativos dos costumes da sociedade - elite - pelotense do final do século XIX até a década de 1930. Dessa forma, o museu se constitui enquanto um importante instrumento histórico-cultural para o município e detém um potencial educativo expressivo, junto ao espaço da escola.

Dentre as abordagens educacionais propícias, que serão esmiuçadas mais adiante, a partir de seu acervo, é possível remontar a sociedade aristocrática do século XIX uma vez que estes “[...] objetos eram claramente selecionados para exprimir a opulência e o requinte da sociedade pelotense do período entre a segunda metade do século XIX e o começo do século XX.” (SCHWANZ, 2011, p. 52). Desse modo, discussões pertinentes podem ser tecidas com os educandos acerca dos conceitos de imaginário (PESAVENTO, 2006) e representação, bem como os lugares de memória a partir do patrimônio histórico.

Além disso, irão corroborar reflexões com os alunos sobre escravidão e a representação do negro a partir do espaço interno e externo do museu, mediante locais como a gruta, suscitando questionamentos sobre a construção de uma história única a partir da pergunta “Onde está a *Senzala da Baronesa?*” (ROSA, 2021, p. 120).

21 REMONTANDO À SOCIEDADE PELOTENSE DO SÉCULO XIX: UM CONTRASTE DE CLASSES

O século XIX, dentro do espaço da sala de aula, é reconhecido pela Revolução Industrial e o desenvolvimento da ideologia do movimento operário. Estes dois elementos representam a dicotomia entre classes decorrentes desse período: burguesia e proletariado. Além desses elementos, as expansões napoleônicas do início do século XIX influenciaram diversos elementos das sociedades ibero-americanas, incluindo hábitos de vida e construções de casas senhoriais, como é o caso da chácara da Baronesa.



Museu Municipal Parque da Baronesa - Pelotas - RS. Disponível em: <https://diariodamanhapelotas.com.br/site/museu-da-baronesa-abre-comemoracoes-dos-40-anos/>

Neste sentido, Pelotas, devido a sua localização, foi privilegiada nesse quesito e ficou conhecida rapidamente por abrigar elites aristocráticas charqueadoras. Nesse espaço, onde a economia circulava basicamente a partir da escravidão, fora, sobretudo dessa atividade que Pelotas, a partir de suas construções como o Teatro Sete de Abril, adquiriu sua identidade conhecida até os dias de hoje. (SCHWANZ, 2011).

Desse modo, construir teoricamente esses conceitos sobre um espaço onde vivem os estudantes e pelo qual eles se relacionam cotidianamente, seja através de visitas com a família ao parque ou ao museu de fato, relacionado-os a uma perspectiva histórica, através de visitas proposítas, oferece sentido “às práticas cotidianas dos sujeitos” que se tornam capazes de conceber a si mesmos como “protagonistas na construção e apropriação do seu patrimônio cultural” (TOLENTINO, 2016, p. 44). O contato com os objetos, por vezes distantes e frios aos olhos do educando, permite uma compreensão mais concreta e palpável do passado remontado. A partir disso, é possível instigar os alunos a refletirem

sobre o presente, sobre a própria paisagem da cidade em que vivem, o que mudou, o que continua igual, e assim por diante.

Retomando a dicotomia entre classes supracitadas, é pertinente refletir junto aos estudantes sobre como uma sociedade, basicamente charqueadora, onde o papel do escravizado era tão essencial, praticamente não produz menções em seu patrimônio sobre as contribuições das pessoas negras deste período. Circulando pelos espaços do museu, os estudantes, juntamente com a mediação do professor, poderão compreender como o local em questão orchestra somente um ponto de vista, uma única história referente a uma Pelotas que pertence às elites e que opta por apagar uma história que tem laços estreitos e profundos com a escravidão.



Museu Municipal Parque da Baronesa - Pelotas - RS. Disponível em: https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g775229-d4376959-i141792552-Museu_Municipal_Parque_da_Baronesa-Pelotas_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html

A partir da representação acima, onde a única figura que refere-se às pessoas negras está localizada na cozinha da casa, fica claro como o espaço cultural escolhe abordar determinadas histórias, em um contraste claro entre opulência e penúria. Para além das reflexões possíveis já mencionadas, esta imagem pode nortear discussões sobre a culinária e o próprio papel do doce na economia pelotense. A Princesa do Sul que, em

geral, os discentes pouco conhecem a partir dessas dicotomias, pode adquirir uma nova identidade e significado a começar pelo estreitamento entre patrimônio, identidade e representação.

3 | ONDE ESTÁ A SENZALA DA BARONESA? UMA NARRATIVA DE UMA PELOTAS NÃO TÃO BRANCA

Por certo, existem diversas maneiras de se representar e se (re)contar o passado. Desse modo, o Museu Municipal Parque da Baronesa, no seu âmbito enquanto patrimônio, opta por reproduzir uma narrativa que nega o processo de escravidão, bem como suprime de sua história a contribuição dos povos africanos escravizados no processo de construção social, cultural e econômica do município (MEZA e ZABALA, 2020, p. 109). Analogamente à seção anterior, esta tem por objetivo deter-se nas abordagens educacionais em torno da narrativa, a partir do espaço do museu, da população escravizada e negra liberta, no intuito de mobilizar o docente a compreender as múltiplas perspectivas dentro da concepção histórica.

Logo, é evidente que o museu foi “idealizado para retratar as memórias da elite pelotense.” (ROSA, 2021, p. 120). Nesse sentido, trazer discussões acerca da representatividade por meio da memória e preservação desta, a partir do patrimônio, tornam-se questões essenciais para contextualizar o estudante acerca do porquê tais representações foram privilegiadas em detrimento de outras e como, a partir disso, são perpetuadas, produzidas e naturalizadas as desigualdades étnico-raciais e de classe.

Para Rosa (2021, p. 121) o espaço do museu performa uma

[...] invenção e uma construção social, uma vez que seu processo de patrimonialização foi pautado por uma seleção determinada por questões políticas, sociais e históricas, que garante a preservação de elementos remanescentes de períodos remotos, mas acaba por impor enredos da colonialidade que são moldados por poderes e saberes hegemônicos que silenciam e invisibilizam o Outro

A partir disso, contra narrativas podem e devem ser elaboradas, sendo feitas dentro do espaço da escola e da sala de aula buscando romper com os discursos provenientes da colonialidade, além de problematizar as representações - mesmo que escassas, caricatas e desrespeitosas - de pessoas negras dentro do museu, a partir de debates promovidos entre os discentes junto a mediação do professor.

Além disso, os documentos oficiais acerca da propriedade demonstram a não “[...] existência de senzalas ou construções destinadas à moradia de trabalhadores escravizados, embora nesse período a família ainda se beneficiasse da exploração dessa mão-de obra” (ROSA, 2021, p. 124). Neste sentido, a “[...] inexistência de senzalas não exime a presença das relações escravistas as quais eram fundamentais para o funcionamento e a manutenção de todos os setores da sociedade nesse período” (Op. Cit.). Uma comprovação deste fato é que, nessa época, foi possível constatar, a partir dos inventários, a existência de pelo

menos 124 escravizados na propriedade, se fazendo pertinente então o questionamento: Onde ficava a Senzala da Baronesa?

Quando tornou-se um patrimônio, foram excluídas de seu espaço os locais onde os trabalhadores permaneciam, para Montone (2021, p. 128)

[...] a retirada das antigas cocheiras, garagem e possíveis aposentos de trabalhadores dos tempos dos barões, foi uma decisão do projeto de restauração, uma vez que não houve menção aos mesmos no memorial descritivo, nem faziam parte dos desenhos de 1979. As “vozes” destes restos não foram ouvidas. Entendeu-se que esse “apagamento” ocasionou a perda mais expressiva na fruição dos significados que o prédio poderia carregar. (...) O valor simbólico destas perdas não foi avaliado pelos agentes envolvidos no projeto de intervenção. O contexto era outro, não valorizava outra classe, além daquela que dominava a economia e a política do país.

Rosa (2021) traz uma fotografia do museu, ao longo de seu artigo, de meados da década de setenta, onde é possível ver as pequenas casas ao lado do prédio principal, onde residiam os trabalhadores escravizados e/ou libertos, comprovando a existência efetiva do apagamento da história desses indivíduos.

Conquanto, a partir do trabalho de Meza e Zabala (2020) foi possível notar que apesar do esforço para apagar as memórias dos povos africanos e negros, os pelotenses, através da memória de suas próprias famílias, mediante tradições oralizadas e a própria vontade de conhecer uma outra história que não fosse somente a branca e elitista, remontam narrativas que divergem das concepções coloniais. Um exemplo desse movimento são as suposições levantadas pela população sobre o espaço da Gruta, local onde vários sujeitos afirmam acreditar se tratar de uma espécie de senzala. Muitos afirmam que essas concepções surgiram a partir de narrativas contadas por seus ancestrais.



Museu Municipal Parque da Baronesa - Pelotas - RS. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Parque_da_Baronesa,_Pelotas,_BrasilDSCF0090.JPG

Desse modo, o acesso ao acervo de documentos oficiais sobre a chácara, como inventários e fotografias, propicia um significativo debate entre os estudantes sobre memória e apagamento histórico. Além disso, é profícuo propor que os próprios discentes se dediquem a expor suas memórias sobre o lugar, sobre a gruta, por exemplo, o que eles pensam ter sido um dia, seus significados, para que servia. De forma que esses sujeitos possam exprimir e identificar múltiplas narrativas, no intuito de relegar uma história única.

4 | O QUE O MUSEU DIZ SOBRE MIM?

Para Roger Chartier, a representação “[...] seria o processo de produção de sentidos efetivado a partir do conhecimento, da visão de mundo que o sujeito adquiriu em sua vivência” (1991, p. 27). Desse modo, os espaços dos museus, que têm por intuito preservar a memória de uma determinada classe sócio-econômica, adquirem esse caráter de produtores de sentido que se reproduzem a partir de discursos, como já vimos anteriormente.

Neste sentido, o museu da Baronesa suscita uma memória social e coletiva que, de uma maneira ou de outra, influi no processo de formação das identidades culturais, uma

vez que este espaço “[...] funciona como um sócio transmissor de memórias”. Memórias de um lugar, de acontecimentos ou de fatos históricos.” (SCHWANZ e CALDEIRA, 2013, p. 539). Essas categorias são substancialmente importantes de serem compreendidas e problematizadas pelos estudantes pois “[...] as práticas são produzidas pelas representações pelas quais os indivíduos dão sentido ao mundo que é deles. Assim, a leitura que fazem do mundo, e o modo como operam esses processos de produção de sentido, forjam esses sujeitos e suas práticas.” (Op.Cit., p. 540).

Para Schwanz (2011, p. 132), a cidade de Pelotas “[...] com seus imponentes casarões e ricos charqueadores esteve presente no universo literário da época, e no imaginário de seus habitantes, corroborando para a manutenção de uma memória coletiva calcada nos ideais de uma parcela da população, a elite.” Essas concepções foram sendo apropriadas pela comunidade enquanto verdades absolutas, propiciando sentidos de uma Pelotas completamente branca e elitizada.

À medida em que estas histórias foram e vão sendo contadas e ressignificadas, o passado foi e vai tomando uma nova forma, bem como diferentes interpretações, em distintos períodos históricos. Se constituindo enquanto um espaço de lazer, para além de um patrimônio museológico, a maior parte dos estudantes, desde a mais tenra idade, estabelece vínculos e contatos com o local, atribuindo sentidos e histórias em relação a ele, mesmo que pouco, ou nada tenham de conhecimento sobre sua história ou o próprio espaço do museu [acervo].

Portanto, a partir de reflexões propositadas, sempre mediadas pelo professor, questionar o discente sobre qual a sua relação com o museu, seja ela afetiva ou não. O quanto ele, enquanto um patrimônio, dialoga com a identidade cultural dele, se é que dialoga em algum nível, se sim, como e por quê? Quais elementos contidos nele que evidenciam isso? O que faz dele um lugar de memória? Qual a memória que o estudante tem desse espaço? Ele se reconhece nele? entre outros. Muitos desses questionamentos são capazes de mobilizar o discente em seu processo de ensino-aprendizagem, dispondo-o em um local de protagonismo e autonomia, bem como estreitando as relações entre objeto e vivência, o que atribui um maior sentido e significância ao ensino.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Museu Municipal Parque da Baronesa é um patrimônio pelotense que, entre suas nuances, propicia múltiplas perspectivas a partir de seu espaço e entorno que buscam remontar um passado histórico elitista, apagando as contribuições e narrativas dos africanos escravizados e pessoas negras que ali habitaram. Deste modo, suscita reflexões acerca das suas contribuições na construção de uma identidade cultural pelotense que prima pelo reconhecimento de seu *status* hegemônico branco e elitista decorrente dos séculos passados.

Neste sentido, o Museu pode ser considerado uma importante ferramenta de ensino a ser problematizada, em diferentes esferas, propiciando reflexões sobre apagamento histórico, expressões da colonialidade em espaços patrimoniais, os problemas contidos na reconstrução de uma histórica única, multi perspectivas históricas, impactos da representação no imaginário coletivo, entre outros. Dessarte, sua utilização em sala de aula se mostra amplamente aberta e profundamente significativa.

REFERÊNCIAS

ANNELISE COSTA MONTONE; CLARISSA MARTINS NEUTZLING; CARINA FARIAS FERREIRA; ANA CAROLINA FERNANDES DA SILVA; LUIZA RIBEIRO SANTANA. “**A Casa Senhorial, Portugal, Brasil e Goa**”, **Anatomia dos Interiores** Chácara da Baronesa. Disponível em: <https://acasasenhorial.org/acs/index.php/pt/casas-senhoriais/pesquisa-lista/535-museu-da-baronesa>. Acesso em: Agosto de 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural– entre práticas e representações**. In: SCHWANZ, Jezuina Kohls; CALDEIRA, Jane dos Santos. *Representações e imaginário sobre a Chácara da Baronesa – Pelotas/RS*. Revista Latino-Americana de História, Vol. 2, nº. 7 – 2013.

GUIA DAS ARTES. **Guia das Artes**. Museu Municipal Parque Baronesa. Disponível em: <https://www.guiadasartes.com.br/rio-grande-do-sul/pelotas/museu-municipal-parque-da-baronesa>. Acesso em: Agosto de 2021.

MEZA, E; ZABALA, L. **La Gruta: Narrativas, Resignificación y Materialidades sobre la Esclavitud en Pelotas (Brasil)**. Ilha Revista de Antropologia, v. 22, n. 1, p 107-127, 2020.

MONTONE, Annelise Costa. **Memórias de uma forma de morar: a Chácara da Baronesa, Pelotas, RS, BR. (1863-1985)**. In: ROSA, Estefania Jaekel da. *Arqueologia da Diáspora Africana e Contranarrativas sobre o Patrimônio Cultural do Museu da Baronesa (Pelotas, RS)*. Revista memória em rede. Pelotas, 2021.

ROSA, Estefania Jaekel da. **Arqueologia da Diáspora Africana e Contranarrativas sobre o Patrimônio Cultural do Museu da Baronesa (Pelotas, RS)**. Revista memória em rede. Pelotas, 2021.

SCHWANZ, Jezuina Kohls. **A Chácara da Baronesa e o imaginário social pelotense / Jenuina Kohls Schwanz** ; orientador : Maria Letícia Mazzucchi Ferreira. Pelotas, 2011.

SCHWANZ, Jezuina Kohls; CALDEIRA, Jane dos Santos. **Representações e imaginário sobre a Chácara da Baronesa – Pelotas/RS**. Revista Latino-Americana de História, Vol. 2, nº. 7 – 2013.

TOLENTINO, Átila. **O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática**. In: TOLENTINO, Átila e BRAGA, Emanuel (orgs.). *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. Caderno Temático 5. João Pessoa: Iphan-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, p 38-48, 2016.

CAPÍTULO 10

PERSPECTIVAS NEGRAS NOS QUADRINHOS DE MAURÍCIO DE SOUSA: POSSIBILIDADES AO PROCESSO DE ENSINO E ESCOLARIZAÇÃO

Data de aceite: 01/09/2022

Dilson Cesar Leal Ribeiro

Mestre em Ensino, Associação ampla IFMT-UNIC. Universidade de Cuiabá

Rosemar Eurico Coenga

Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo. Universidade de Cuiabá

RESUMO: O presente trabalho traz uma reflexão acerca de como as questões, discussões e representações referentes ao negro brasileiro e suas perspectivas são retratadas no universo das histórias em quadrinhos, aqui especificamente, ilustradas, propostas e apresentadas por Maurício de Sousa, cartunista que há mais de 50 anos está presente em nosso cotidiano com personagens que trazem manifestações que expressam a realidade brasileira, com temas pertinentes e recorrentes em nossa sociedade, tais como: cultura e sociedade, família e educação, costumes e regionalismos, atualidades, bem como outros assuntos que apareceram ao longo destas décadas. Ainda, pode-se também serem discutidas num trabalho multidisciplinar na escola, e também, propor alternativas ao processo educativo, no que tange a escolarização e todos os seus aspectos, o processo de ensino, os métodos de ensino, e, o sistema de avaliação da aprendizagem. Em sala de aula, também poderão ser observados e notados: a concepção e entendimento sobre mundo e o meio em que a criança/adolescente vive, conceitos, definições e evoluções aos

diferentes temas presentes em seu cotidiano, o auxílio do conhecimento da escrita e da leitura, e, a formação do indivíduo transformador de sua realidade e protagonista da sua própria história.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Escolarização; Histórias em quadrinhos; Maurício de Sousa; Perspectivas negras.

A cultura negra passou por diversos períodos na história, períodos de segregação, de julgamento, de descaso e desprezo. Contudo, ela conseguiu sobreviver aos anos de dor e escravidão e mostra o quanto é importante. Assim, ela se também deve fazer parte dos quadrinhos.

As histórias são trabalhos que contam histórias, desenvolvem heróis e vilões e fazem parte do lúdico de crianças e adultos, proporcionando educação e entretenimento.

Andrews (2015), afirma que “a educação é universalmente reconhecida como uma área fundamental para a justiça social e como um dos mais poderosos determinantes de desigualdades e hierarquia social”. Em seus estudos sobre o trato dado a Educação Infantil no Brasil, principalmente no que se refere a questão racial, Cavalleiro (2001), aponta que “[...] a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança”. Para o autor [...] o contato com outras crianças da mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento,

além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo.

Ao abordar as histórias em quadrinhos, importante salientar como os personagens negros foram inseridos nessa conjuntura, pois, é preciso saber e perceber como isso se deu, e, ganhou espaço e destaque tal qual os heróis ou protagonistas de origem branca ou outra etnia, que não a afro.

Conforme Tavares (2019), O pesquisador Nobuyoshi Chinen em sua tese de doutorado O papel do negro e o negro no papel: representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), fez um levantamento da presença de negros nas Histórias em Quadrinhos nacionais – HQ – publicadas no período de 1869 a 2011. Chinen encontrou poucos personagens. E muitos deles em papéis de subordinação, aparecendo como elemento cênico para provocar efeito cômico e sempre de forma estereotipada.

Embora não tenha sido possível traçar um panorama fidedigno, na impossibilidade de se conhecer todo o material publicado em HQ no período, a lista dos personagens é pequena. Destacam-se, Jeremias, Benjamin, Pererê, Azeitona. Os personagens celebridades: Pelezinho e Ronaldinho Gaúcho. E os mais recentes, como Luana e Aú.

Então, fazendo referência a esse contexto, Lopes (2012), aponta que muitos personagens negros na época tinham em seu nome o adjetivo “black”, como Pantera Negra, Manta Negra, etc. Luke Cage contudo, alinhava-se mais ao estilo “black power” ou movimentos sociais americanos, como os Panteras Negras, assim como os filmes blaxploitation eram protagonizados e realizados por atores e diretores negros e tinham como público alvo principalmente os negros norte-americanos. No Brasil a primeira aparição de Luke Cage foi “Luke Cage – Herói de Hoje (1973 – Ed. Gorrion), republicado em Superaventuras Marvel (1982, Ed. Abril).

Permanecendo em referências ao autor acima citado, a condição do negro em uma mídia que, no nosso país, privilegia a importação de representações. O Brasil não possui um esquema de criação industrial estruturado e expressivo (salvo Maurício de Sousa) como os Estados Unidos, Japão e muitos países da Europa, sendo o nosso mercado, portanto, articulado na reprodução de conteúdo dessas corporações de franquias globais, como a Marvel Comics e DC Comics. Elas disseminam em suas produções pelo mundo tanto a ideologia quanto à cultura de seu contexto de origem.

E, por assim falando, no que diz respeito a Mauricio de Sousa as relações etno-raciais foram e são apontadas pelo desenhista, e suas histórias trazem ao longo destes tempos, personagens e situações vividas por representantes negros e suas famílias, indicadores sociais recorrentes e sentidos pela etnia afrodescendente, a construção de valores de inclusão e igualdade, os avanços e conquistas percebidos nas distintas camadas sociais de nosso país quanto ao preconceito e o racismo.

A questão do preconceito de cor perdura na sociedade brasileira. Referente a este assunto segue-se a seguinte afirmação:

“o Brasil sempre procurou sustentar a imagem de um país cordial, caracterizado pela presença de um povo pacífico, sem preconceito de raça e religião [...]”. E a autora completou que “Sempre interessou ao homem branco a preservação do mito de que o Brasil é um paraíso racial, como forma de absorver as tensões sociais e mascarar os mecanismos de exploração e de subordinação do outro, do diferente [...]” (CARNEIRO, 2003, 5).

As relações étnico-raciais são formadas historicamente mediante a construção de imagens e representações sociais. Como diz Hall (1997): A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra.

Assim sendo, Maurício de Sousa, em 1960, apresentando o personagem Jeremias, renomado pela sua perspicácia, fome de aprender e companheirismo, com seu eterno bonezinho vermelho (na qual sempre usa por vergonha de mostrar sua quase carequinha de poucos fios crespos), tal aspecto de sua vida foi perdendo espaço para a presença de um valoroso garoto negro. Adora um diálogo, representando o fato de estar sempre ligado com o que acontece no mundo e a modernidade.

Conforme observa Silva (2014), na referida década, o Brasil se depara com o movimento político onde as Forças Armadas Brasileiras assumem o poder por meio de um golpe civil militar, dando início ao período da ditadura militar. Destacou-se como justificativa militar para tal ação, o medo que a aristocracia existente naquela época fosse vencida e alterada, conseqüentemente o sistema socialista seria implantado e assim os empresários e membros das mídias estariam reféns da tão temida defesa da igualdade.

Ora, o racismo dificulta o diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, estabelecendo binarismo identitários, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos. O racismo é assim uma forma de negação ou de e mistificação da alteridade da população negra, fixando-a em estereótipos, atribuindo-lhe uma essência de inferioridade e maldade, não reconhecendo suas diferenças, infringindo o que Memmi (1997), chama de “a marca do plural”.

Retomando a referência ao personagem Jeremias, nesta busca da construção das igualdades e combates às intolerâncias, o fato de ser o primeiro personagem negro da Turma da Mônica, e um dos únicos fixos, demonstra o poder que sua história participativa nos quadrinhos infantis da Turma formulou uma diversa representatividade. Com seu desenvolvimento militante, ganhou uma Graphic MSP de mesmo nome intitulada “Pele”, lançada em 2018 por Rafael Calça, na edição especial, o personagem lida com o racismo, recheada de dor, superação, aprendizado e preparação para a vida.

Por conseguinte, reitera Gomes (1990) que “[...] ao final do processo de socialização

a criança não só domina o mundo a sua volta, mas acima de tudo, já adquiriu as características fundamentais de sua personalidade e identidade”. Dessa perspectiva é possível inferir que a instituição escolar deverá ser o espaço privilegiado dessa socialização, proporcionando as crianças uma convivência harmoniosa entre todos na escola, respeitando sua cultura, suas particularidades e seu modo singular de ver e pensar o mundo.

Considerada como a prática do racismo e a materialização do preconceito, a discriminação, correspondem a ações e práticas relacionadas a determinados sujeitos ou grupos sociais. Tal conceito, também é designado como uma conduta -ação ou omissão -que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como: a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros (SANTA' ANA, 2005).

Prosseguindo a presente proposta, nos anos 1970, idealizado de conversas entre o Pelé e o Mauricio de Sousa, surge Pelezinho, que é inspirado no real jogador de futebol, que se baseou na infância do atleta para a criação do personagem. Pelé ainda deu sugestões e reminiscências para esta criação.

Acerca da utilização do esporte mais popular do Brasil, observa-se:

Os poucos estudiosos que se dedicaram a entender os efeitos do futebol sobre a sociedade brasileira e seus desdobramentos institucionais coincidem num ponto: este esporte, por todos os seus significados, funciona como importante diluidor de diferenças sociais. Em oportunidades críticas, como a disputa de uma Copa do Mundo, então, tal característica é robustecida pelo caráter nacionalista e patriótico, muito útil a regimes como o militar. O futebol “é um poderoso instrumento de integração social”, através do qual “a sociedade brasileira experimenta um sentido singular de totalidade e unidade, revestindo-se de uma universalidade capaz de mobilizar e gerar paixões em milhões de pessoas”. Este esporte resolve simbolicamente as desigualdades econômicas habituais, sendo, por tal motivo, o modo pelo qual uma parcela significativa dos brasileiros de todas as classes quebra a hierarquia cotidiana. (GUTERMAN, 2004, 268).

Depois da criação, o personagem apareceu pela primeira vez em publicações de tiras diárias nos jornais em 1976, logo depois, em agosto de 1977, após o jogador se aposentar, o garoto craque de bola virou título de uma revista em quadrinhos, lançada pela Editora Abril e que circulou até 1982. Com a fama imediata, vieram também produtos de merchandising, como brinquedos e ele estampando as embalagens dos mais variados produtos, desde alimentos até materiais esportivos. Pelezinho, curiosamente, foi o terceiro personagem a ganhar um gibi próprio.

O que comprova a força desses personagens é o fato de que nunca contracenaram com a Turma da Mônica. Eles formavam um núcleo à parte que, sozinho, tinha poder suficiente para se sustentar sem o apoio das principais criações de Mauricio de Sousa, a exemplo do que acontece com Chico Bento e seus companheiros da Vila Abobrinha.

As histórias de Pelezinho não tinham nenhum compromisso com a pressão do politicamente correto que existe atualmente em qualquer coisa que se diga ou faça.

Representavam apenas a celebração de ser criança, mostrando o mundo infantil como ele realmente se descortinava diante dos pequeninos olhos daqueles leitores.

O citado cartunista também passou por algumas datas e fatos históricos do Brasil, quando ilustrou acerca da escravatura e a sonhada e consagrada abolição (acrescentando aqui a lei do ventre livre, lei dos sexagenários, e, a venda de negros pelos próprios negros); trouxe também relatos sobre o surgimento e difusão da capoeira em nosso país; retratou os feitos de Zumbi dos Palmares nos quilombos, e, nesta seara frisa a importância do Dia da Consciência Negra e a data de suas reflexões.

Quanto ao exercício e a concordância, Ferreira (2000), aponta que a categoria identidade, além de pessoal, é fundamentalmente social e política. É considerada como uma referência em torno da qual o indivíduo se autoreconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir das relações que ele estabelece consigo mesmo, com o outro e com o ambiente à sua volta.

Continua o autor, a categoria identidade é efetivamente importante para compreendermos como o indivíduo se constitui, influencia sua autoestima e sua maneira de existir. Nesse sentido, é fundamental, para a compreensão da problemática da pessoa negra, o conhecimento da maneira como ela desenvolve sua identidade, principalmente em contextos sociais adversos nos quais é discriminada negativamente.

Maurício de Sousa traz também referência à literatura nacional, quando faz a ilustração da obra *O navio negreiro* de Castro Alves, e, às lendas e folclore brasileiros, nos desenhos alusivos ao Saci e O negrinho do pastoreio, valorizando a cultura do nosso país, mostrando a importância da análise e interpretação de textos, salientando a riqueza de escritos e traços que temos em nosso acervo pátrio, o que auxilia na construção do pensamento social.

Santos (2013), aponta que a literatura é vista como um dos elementos que almeja uma direção para os verdadeiros valores da nacionalidade ao evidenciar crenças e percepções pessoais, possibilitando que os seres humanos possam refletir no seu modo de ver a vida e de estar no mundo.

Partindo do propósito de ler, a literatura tem um papel de suma excelência para a sociedade, visto sua essência, em proporcionar momentos prazerosos, “viagens”, no tempo e espaço, além de auxiliar no avanço racional do indivíduo, promovendo a criticidade e abrindo a mente para a visualização de novos horizontes.

Ainda que no Brasil a prática da leitura não seja algo corriqueiro, pela pouca prática deste hábito, os professores buscam incentivar os alunos, por ser essencial e para que isto os ajude na assimilação das informações na época em que vivemos.

Então, trazendo à tona a contemporaneidade, Maurício de Sousa, em 2017, nas perspectivas negras, apresenta outra personagem, Milena, que inicialmente apareceu em histórias da Turma de Mônica, e que agora tem o seu próprio protagonismo, e nas palavras do cartunista que mesmo já tendo criado personagens negros não pensou em diferenças,

uma vez que na sua infância isto não ocorria.

Qual criança não teve dificuldade para se enturmar depois de uma mudança? Cheia de personalidade, Milena participará de grandes aventuras com Mônica, Magali e Marina. Filha de uma veterinária, ela se envolverá bastante em histórias com os bichos de estimação de toda turma, mas também com alguns animais abandonados que irá acolher. Mauricio de Sousa explica que a concepção da personagem “exigiu um trabalho maior para vir à luz”.

Nota-se a intenção de Mauricio de Sousa em contribuir com a educação e o processo de ensino aprendizagem que envolve educadores e alunos, na busca de possibilidades e avanços na conquista do conhecimento, salientando a contemporaneidade e seus temas atuais, e ainda, permite ao leitor dos quadrinhos e públicos afins, uma leitura e concepções sobre mundo e meio, diferente daquelas propostas de formas tradicionais, engessadas ou que seguem rigorosamente à uma norma ou princípio, permitindo aqui uma nova forma de se construir o conhecimento.

De acordo com Piaget, a aprendizagem vem em função da experiência que a criança vai obtendo de modo ordenado, o desenvolvimento é o responsável pela formação dos conhecimentos. A afetividade e a interação social também contribuem para o aprendizado do estudante, por isso, é muito importante a escola trabalhar para que essas duas características fundamentais contribuam para o processo da construção do conhecimento.

O papel do professor no passado era somente de um repassador de informações, na qual os estudantes eram “domesticados” para serem indivíduos obedientes e sem consciência crítica. Atualmente o papel do professor é fazer com que os estudantes sejam criativos e tenham a possibilidade de tornarem-se autônomos do seu conhecimento e manter a comunicação e socialização com todos na sociedade contribuindo assim a exercer a cidadania de forma ética e com valores.

Ensejando com o propósito deste presente trabalho, perspectivas negras nos quadrinhos de Mauricio de Sousa: possibilidades ao processo de ensino e escolarização, é que se faz aqui, um convite à uma reflexão, ou mais, acerca da transmissão do conhecimento, troca de experiências, vivências com a temática sugerida, numa forma distinta e diferenciada do que pode ser chamado de aprender.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, G. R. **América afro-latina: 1800-2000**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

CARNEIRO, L.T. M. **O racismo na História do Brasil**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2003.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CULTURA ALTERNATIVA. **A importância da representatividade da cultura negra nos quadrinhos.** Disponível em: <https://culturaalternativa.com.br/historias-em-quadrinhos-dacultura-negra/> Acesso em: 14 de agosto de 2019.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC, 2000. V1, N1 – Encontro de Educação Escolar Quilombola - ISSN 2764-5894 GEPEQ - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Escolar Quilombola - UFMT 77

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUTERMAN, M. **Médicos e o futebol: a utilização do esporte mais popular do Brasil pelo governo mais brutal do regime militar.** Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/9958/7397> Acesso em: 14 de agosto de 2019.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: _____. Representation, Cultural Representations and Signifying Practices. Londres/Nova Deli: Thousands Oaks/Sage, 1997.

LOPES, R.S. **Representação da identidade negra nas histórias em quadrinhos.** Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2012/resumos/R33-0769-1.pdf> Acesso em: 14 de agosto de 2019.

MADEIRA, Z.; GOMES, D. D. de O. **Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n133/0101-6628-sssoc-133-0463.pdf> Acesso em: 14 de agosto de 2019.

MARTINS, E.D.; MOURA, A. A. de; BERNARDO, A. de A. **O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem.** Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10731/7347> Acesso em: 14 de agosto de 2019.

MEMMI, A. **Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado.** Trad. Ronald Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PORTILHO, O. **Negra e amiga dos animais: Quem é Milena, nova personagem da “Turma da Mônica”.** Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/01/29/negra-e-cheia-de-autoestimaquem-e-milena-nova-personagem-da-turma-da-monica.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em 14 de agosto de 2019.

RAMONE, M. **Pelezinho: a história de um craque dos gibis.** Disponível em: <http://www.universohq.com/materias/pelezinho-historia-de-um-craque-dos-gibis/> Acesso em: 14 de agosto e 2019.

SANTA' ANA, A. O. de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, V.F. dos; SANCHES, I. Educação e Saúde: **Perspectivas para a Autoestima de Crianças Negras no Processo de Escolarização.** Disponível em: www.revistas.usp.br/sankofa/article/download/88796/91682/

SILVA, I.; GARCIA, M. **O movimento negro no período de ditadura militar e a música no Brasil.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_hist_artigo_isabel_da_silva.pdf Acesso em: 14 de agosto de 2019.

SILVA, T.C. **Relações étnico-raciais no cotidiano da criança negra: perspectivas e possibilidades na educação infantil.** Disponível em: V1, N1 – Encontro de Educação Escolar Quilombola - ISSN 2764-5894 GEPEQ - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Escolar Quilombola - UFMT 78 http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA8_ID2174_29072018122622.pdf Acesso em: 14 de agosto de 2019.

TAVARES, M. **O negro nas revistas em quadrinhos.** Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/entrevistas/o-negro-nas-revistas-em-quadrinhos> Acesso em: 14 de agosto de 2019.

TURMA DA MÔNICA WIKI. **Jeremias.** Disponível em: <https://monica.fandom.com/ptbr/wiki/Jeremias> Acesso em: 14 de agosto de 2019.

CAPÍTULO 11

REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA SOCIALIZAÇÃO E HÁBITOS DE VIDA DOS ADOLESCENTES

Data de aceite: 01/09/2022

Amanda Maria Batista Meneghini

Nutricionista. Mestranda em Ciências pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ/CCO). São João Del-Rei, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-5926-5589>

Marla Ariana Silva

Enfermeira. Mestranda em Ciências pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ/CCO). Divinópolis, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0003-0136-7122>

Ariane Rodrigues Guimarães de Oliveira

Nutricionista. Mestre em Ciências pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ/CCO). Divinópolis, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-5957-6720>

Leticia Alves

Enfermeira. Mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) São João Del-Rei, Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/5669495599101184>

Thays Cristina Pereira Barbosa

Enfermeira. Mestranda em Ciências pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ/CCO). Belo Horizonte, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0003-1816-0662>

Lorena Queiroz Rachid

Nutricionista. Mestranda em Ciências pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ/CCO). Divinópolis, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-6728-5261>

Luciana Helena da Silva Nicoli

Enfermeira. Mestranda em Ciências pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ/CCO). Divinópolis, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0003-1495-8255>

Marlon Willian da Silva

Dentista. Mestrando em Odontologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Divinópolis, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-4986-119X>

Andressa Castanheira Barcelos

Enfermeira. Especialista em Saúde do Adolescente pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ-CCO) Divinópolis, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-8387-1527>

Regina Consolação dos Santos

Enfermeira. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Divinópolis, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-7393-3210>

Patrícia Peres de Oliveira

Enfermeira. Pós-Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Divinópolis, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-3025-5034>

Thalyta Cristina Mansano Schlosser

Enfermeira. Pós-Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Divinópolis, Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-4487-1639>

RESUMO: Objetivo: O presente estudo tem como objetivo criar reflexões sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na socialização e hábitos de vida dos adolescentes. **Métodos:** Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, realizado na base de dados da BVS no período de fevereiro a março de 2021. Tendo como questão norteadora: Quais as reflexões pertinentes sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na socialização e hábitos de vida dos adolescentes? **Resultados:** Após a análise, obteve-se como amostra final 09 artigos. Os artigos encontrados foram lidos, organizados e sintetizados em 02 categorias temáticas: refletindo sobre os hábitos de vida dos adolescentes em meio a pandemia da COVID-19; refletindo sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na socialização e na saúde mental dos adolescentes. **Conclusão:** Percebe-se que a pandemia da COVID-19 é um grande problema de magnitude internacional, haja vista os estudos selecionados que descrevem os impactos e modificações na vida dos adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente; Coronavírus; Pandemias.

REFLECTIONS ON THE IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE SOCIALIZATION AND LIFE HABITS OF ADOLESCENTS

ABSTRACT: Objective: The present study aims to create reflections on the impacts of the COVID-19 pandemic on the socialization and life habits of adolescents. **Methods:** This is a theoretical-reflective study, carried out in the VHL database from February to March 2021. Having as a guiding question: What are the relevant reflections on the impacts of the COVID-19 pandemic on socialization and habits teenagers' lives? **Results:** After the analysis, 09 articles were obtained as a final sample. The articles found were read, organized and synthesized in 02 thematic categories: reflecting on the life habits of adolescents in the midst of the COVID-19 pandemic; reflecting on the impacts of the COVID-19 pandemic on the socialization and mental health of adolescents. **Conclusion:** It is clear that the COVID-19 pandemic is a major problem of international magnitude, given the selected studies that describe the impacts and changes in the lives of adolescents.

KEYWORDS: Adolescent; Coronavirus; Pandemics.

INTRODUÇÃO

A adolescência caracteriza-se pelo período de transição da infância para a vida adulta, seguindo o preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência compreende a faixa etária de 10 aos 19 anos de idade. Sendo este período marcado por transformações não apenas de cunho físico e neurológico, mas de natureza psíquica, em que o indivíduo procura por novas sensações e emoções.^{1,2}

Atualmente, a COVID-19, doença provocada pelo SARS-CoV-2 que surgiu no final de 2019 em Wuhan, na China, foi declarada pela OMS como a sexta emergência de saúde pública que exige atenção, sendo designada como pandêmica.³ As medidas sanitárias de controle do contágio para garantir a proteção da população, desacelerar a tendência crescente de transmissão e impedir o colapso dos serviços de saúde se configuram como elementos que alteram o cotidiano da vida das pessoas.⁴

Segundo a OMS, o fechamento das instituições de ensino como iniciativa para a

contenção de casos da COVID-19 retirou cerca de 1,5 bilhão de crianças e adolescentes das escolas.⁵ Escolas fechadas, exames e provas adiados, suspensão da conclusão de ciclos e períodos escolares, causam interrupção nas rotinas, e o confinamento em casa pode gerar nos adolescentes medo, incerteza, ansiedade, distanciamento social dos pares e amigos, aspectos esses que afetam o bem-estar e a qualidade de vida, além de aumentar a vulnerabilidade para diferentes tipos de violência em suas casas.¹

A pandemia COVID-19 é um desafio para a sociedade como um todo. E os adolescentes necessitam utilizar maneiras desconhecidas para lidar com a mudança substancial em suas vidas e atividades diárias. Estudos sobre as consequências sociais e de saúde causados pelo isolamento social, já relatam a presença de insônia, sintomas depressivos e ansiedade em adolescentes. Mesmo com o uso de plataformas on-line e aplicativos de acesso a palestras e outras atividades de ensino, a incerteza do desenvolvimento escolar e a falta de convívio social tem causado impacto adverso na saúde psicológica dos adolescentes.⁶

Estudo realizado com adolescentes de 16 estados brasileiros, revela impacto do isolamento social na convivência familiar, onde alguns conflitos ocorreram devido à proximidade familiar, oriunda do distanciamento social. Relata-se o aumento do uso da internet diante da pandemia, o que leva a questão intrínseca, relacionando a pandemia com o uso das aulas remotas. O uso da rede de entretenimento e das redes sociais para contato com os amigos aparece como principais usos da internet. Das questões que diz respeito aos sentimentos: a irritação e a solidão foram os principais, mencionados pelos adolescentes participantes; seguidos de tristeza e medo, tais sentimentos são associados à pandemia do Coronavírus.⁷ Outro estudo também relatou o comportamento social e de saúde relacionado a diminuição da qualidade de vida e sentimento de solidão.⁸

Desde o início da pandemia da COVID-19 e as recomendações dos órgãos sanitários quanto ao isolamento social, foi possível observar diversos relatos relacionados à alteração do sono, principalmente insônia. Estudos identificaram em uma amostra de 320 crianças e adolescentes (3 a 18 anos) a condição relacionada a problemas de sono em (21%) dessa população amostral. A pandemia pode causar problemas de sono em crianças e adolescentes. Sabe-se que a higiene do sono atua favoravelmente em todo o organismo e bem-estar desse grupo, pois trata-se de um estado ativo, cíclico, complexo e com profundas repercussões sobre o funcionamento do corpo e da mente.^{9,10}

O impacto da pandemia na saúde dos adolescentes tem efeitos diretos e indiretos. Os efeitos diretos estão ligados às manifestações clínicas da COVID-19. Os efeitos indiretos são os prejuízos no ensino, na socialização e no desenvolvimento. O afastamento do convívio familiar ampliado, com amigos e com toda rede de apoio pode agravar vulnerabilidades. O estresse afeta enormemente a saúde mental fazendo com que os adolescentes, possam ter aumento de sintomas de depressão e ansiedade.¹⁰

Sabe-se que a COVID-19 atinge pessoas de todas as idades, nível socioeconômico,

sexo e etnia, a vulnerabilidade a esta patologia está intimamente relacionada aos determinantes sociais do processo saúde/doença. Essa vulnerabilidade aumenta dependendo das condições de vida, instabilidade financeira e falta de acesso aos serviços essenciais, como saúde, educação e proteção social. Nesse sentido, muitos adolescentes se encontram em condição de alta vulnerabilidade, sobretudo nas periferias das grandes cidades. No momento em que se enfrenta uma pandemia deve-se considerar as percepções, os sentidos atribuídos à doença, saúde e risco, a cultura, o acesso à prevenção, cuidados e tratamento, aspectos presentes na abordagem dos adolescentes.¹

Tendo em vista a existência de estudos direcionados aos adolescentes e suas relações de cuidado, saúde e interações sociais durante o período de pandemia COVID-19 e que esses, apontam impactos de diferentes níveis na qualidade de vida e do sono dos mesmos, torna-se importante refletir sobre esses impactos. Com isso, o presente estudo tem como objetivo criar reflexões sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na socialização e hábitos de vida dos adolescentes.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, realizado com base na leitura de estudos científicos. Tendo como questão norteadora: Quais as reflexões pertinentes sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na socialização e hábitos de vida dos adolescentes?

A busca na base de dados foi realizada no período de fevereiro a março de 2021. O percurso metodológico foi composto por artigos da internet disponibilizados na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), nas seguintes bases de dados: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Literatura Internacional em Ciências da Saúde (Medline) e Índice Bibliográfico Espanhol em Ciências da Saúde (IBECS). Utilizou-se os seguintes Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) no idioma inglês: “Adolescent”, “Adolescent Behavior”, “Coronavirus Infections”, “Pandemics” e “Sleep”.

Os critérios de inclusão para seleção dos estudos foram: artigos originais disponíveis na íntegra e gratuitos, publicações do ano de 2019 a 2021 e artigos que se enquadravam ao tema abordado. Após a seleção dos artigos, realizou-se a categorização dos dados, a partir da organização e agrupamento de informações-chave em relação à temática.

Na sequência, efetuou-se a análise crítica e detalhada das publicações buscando responder à questão norteadora supracitada. Após essa etapa, os resultados foram organizados em duas categorias, para enfim, desenvolver a construção teórica-reflexiva com base no referencial de Minayo, que permite reunir vários estudos e possibilita conclusões gerais e particulares sobre a área, sendo de grande valia para a área da saúde.¹¹

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise, obteve-se como amostra final 09 artigos, agrupados conforme mostra a seguir na Figura 1.

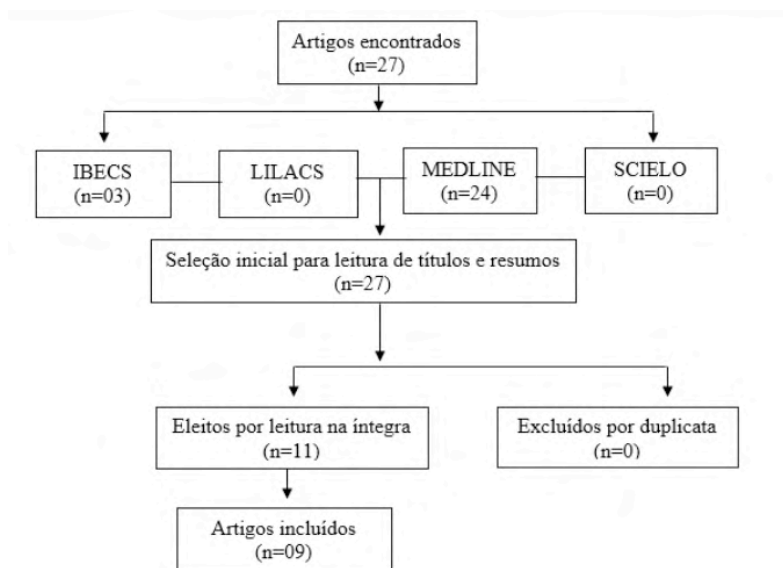


Figura 1- Fluxograma do processo de seleção dos artigos

Os artigos encontrados foram lidos, organizados e sintetizados em 02 categorias temáticas, a saber: refletindo sobre os hábitos de vida dos adolescentes em meio a pandemia da COVID-19; refletindo sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na socialização e na saúde mental dos adolescentes.

REFLETINDO SOBRE OS HÁBITOS DE VIDA DOS ADOLESCENTES EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19

Os ambientes escolares fornecem estrutura e rotina diária de crianças e adolescentes, agindo em torno da hora das refeições, atividade física e horário de sono, os três fatores de estilo de vida predominantes que implicam no risco de desenvolvimento da obesidade.¹² Com o fechamento das escolas, as aulas passaram a ser on-line e surgiram questionamentos acerca da interação, foco e desempenho dos alunos, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos pais diante das atividades remotas.¹³

Acredita-se ser importante motivar os pais para lidarem com a resistência dos filhos diante do uso excessivo de telas e desenvolver o movimento corporal dos mesmos. De acordo com um estudo realizado no Canadá, crianças e adolescentes que moram em uma casa podem ter acesso mais fácil aos quintais para brincadeiras ao ar livre e atividade física

do que as que vivem em um apartamento.¹⁴

A COVID-19 pode cancelar os esforços existentes para conter a epidemia de obesidade. Entre todos os afetados, a população de adolescentes é particularmente vulnerável a tais mudanças, devido à autonomia recém-adquirida para administrar seu estilo de vida, porém com capacidade relativamente insuficiente de lidar com tais mudanças inesperadas. O fechamento de escolas e redução do lazer ao ar livre pode ter agregado ainda mais o impacto das medidas de isolamento sobre eles, criando desafios para a prática da atividade física.¹⁵

O contexto atual vivenciado pode comprometer a manutenção de uma alimentação saudável e variada, além da prática regular de atividade física. Por exemplo, o acesso limitado às compras diárias de supermercado pode levar à redução do consumo de alimentos frescos, especialmente frutas, vegetais e peixes, em favor de alimentos altamente processados, como alimentos de conveniência, *junk food*, lanches e cereais prontos para comer, que tendem a ser ricos em gorduras, açúcares e sal. Além disso, as respostas psicológicas e emocionais ao surto de COVID-19, podem aumentar o risco de crianças e adolescentes desenvolverem comportamentos alimentares disfuncionais.¹⁶ Portanto, acredita-se que, os hábitos alimentares e a modificação do estilo de vida podem ameaçar a saúde.

A fim de contrastar e responder à experiência negativa de auto isolamento, as pessoas podem estar mais propensas a buscar recompensas e gratificações fisiologicamente associadas ao consumo de alimentos, até mesmo anulando outros sinais de saciedade e fome. Além disso, sentimentos de tédio, que podem surgir de ficar em casa por um longo período, estão frequentemente relacionados a comer demais como um meio de escapar da monotonia. Por outro lado, experiências negativas podem levar à restrição alimentar, devido às reações fisiológicas de estresse que mimetizam as sensações internas associadas à saciedade induzida pela alimentação.¹⁶

Padrões de dieta mais saudáveis podem promover uma melhor qualidade do sono entre os adolescentes, enquanto um padrão não saudável pode piorar o estado mental, funcionamento cognitivo e alterar o ritmo sono-vigília.^{6,16} Essas observações apontam para a necessidade crítica de implementação de medidas preventivas durante os períodos de isolamento social, principalmente quando sua duração é incerta. O estudo de Pietrobelli¹², sugere medidas que incluem a implementação de programas de telemedicina, profissionais de medicina pediátrica e hebiátrica, oferecendo orientação suplementar, encorajando as famílias a manterem escolhas de estilo de vida saudáveis e instalações sendo projetadas para implementar programas de exercícios que minimizam a transmissão viral.

No estudo de Yang¹⁵, mudanças significativas durante o isolamento ocasionado pela COVID-19 foram observadas nos padrões de todas as variáveis de atividade física, sedentarismo, sono e uso de tela, com isso mais adolescentes aumentaram seu tempo de sedentarismo, sono e tela em relação a seus colegas que diminuíram sua frequência de

atividade física.

A OMS recomenda que crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos pratiquem pelo menos 60 minutos de exercícios diários e devem limitar o uso de telas o máximo possível, tentando não ultrapassar o tempo necessário para as atividades remotas.¹⁷ Sabe-se que, a pandemia tem proporcionado momentos de interação familiar, auxiliando na prática de novos *hobbies* e atividades. Sempre que possível, as famílias devem considerar a substituição do lazer sedentário por atividades de lazer ativas, por exemplo, a troca de filmes/séries por atividades mais lúdicas.

Em nível nacional, a pandemia da COVID-19 representa um impacto maciço, causando mudanças repentinas no estilo de vida dos adolescentes, principalmente com a ausência deles nas escolas. Levando a uma reflexão sobre a saúde nutricional, pois sabe-se que muitas crianças e adolescentes da rede pública tinham como refeição principal aquela feita na escola, no período das aulas. Assegurando o direito à alimentação escolar mesmo durante a suspensão de aulas, a Lei nº 13.987, foi publicada neste contexto da pandemia em caráter excepcional, garantindo a distribuição dos alimentos comprados com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais, mães ou responsáveis dos estudantes.¹⁸ Mas um questionamento que surge é se esta forma tem substituído a merenda escolar em sua equivalência nutricional evitando num futuro próximo o aumento do número de desnutridos no Brasil.

A acessibilidade e facilidade de acesso à Internet em todo o mundo é associado a vários problemas de saúde. O uso patológico da internet, ou o vício em internet afeta a qualidade do sono, essa dependência está significativamente associada à privação de sono. Em particular, o vício em mídia social e jogos parece estar relacionado com a privação de sono e problemas emocionais, como ansiedade, depressão e estresse.¹⁹ Considerando o fato de que a adolescência é um período chave de mudanças físicas, sociais e emocionais, o estado nutricional pode desempenhar um papel crucial na prevenção de problemas de saúde mental e promoção do bem-estar entre os adolescentes.⁶

REFLETINDO SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA SOCIALIZAÇÃO E NA SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES

Em virtude da pandemia da COVID-19, os índices de problemas mentais se mostram aumentados e são considerados um alerta que não deve ser ignorado, principalmente entre adolescentes.⁶ Segundo alguns estudos, houve grande prevalência de insônia, sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes chineses.^{13,20} Esses dados vão ao encontro dos achados no presente estudo de Chi *et al.*⁶

É importante dizer que, entre as principais preocupações dos pais de adolescentes nos tempos atuais, pode-se destacar a baixa socialização, distúrbios do sono, ansiedade, sedentarismo, irritação, hiperatividade e impacto no aprendizado. Um estudo apontou que

69,6% dos pais relataram que, durante o confinamento, seus filhos apresentaram reações emocionais negativas, 31,3% problemas de sono e 24,1% problemas de comportamento.²¹

Quanto ao uso da internet, um estudo descreveu que o uso da mídia social, serviços de transmissão on-line e aplicativos de jogos por adolescentes aumentou significativamente durante esse período. Seu uso compulsivo apresentou correlação com sintomas como solidão e depressão. A qualidade do sono também teve interferência negativa e os sintomas de depressão e solidão interferiram na autoestima dos adolescentes.¹⁹

No que tange sobre a autoestima, esse é um período complicado para os adolescentes, visto as mudanças fisiológicas em seu corpo. Em tempos digitais, sabe-se que, a autoestima é afirmada a partir da aceitação nas mídias sociais (facebook, instagram, tiktok, tinder), pelo olhar e aprovação das pessoas muitas vezes desconhecidas. É importante que, no atual cenário de pandemia, os pais observem sentimentos ou expressões que possam vir a caracterizar em baixa autoestima, tristeza profunda, depressão, pensamentos suicidas e ao uso de drogas e outros componentes químicos devido à utilização excessiva das tecnologias.

Acredita-se que, os adolescentes em situações de isolamento podem apresentar sensação de impotência, tédio, solidão, irritabilidade, tristeza e alguns medos, podendo acarretar no excesso do consumo de álcool ou drogas ilícitas. Corroborando com a reflexão, um estudo realizado na China, relatando que a pandemia não apenas exacerbou os sintomas de ansiedade e depressão, mas também influenciou o uso de álcool e a recaída da abstinência de várias substâncias.¹⁹

Sabe-se que, em períodos de pandemias e isolamento social, a incidência ou agravamento de transtornos mentais e sofrimento psíquico nos adolescentes podem se agravar ou constituir fatores de risco para doenças crônicas.²² Estudos mostram que os níveis de sedentarismo e uso de tela sofreram aumento no período de pandemia, entre adolescentes.^{6,12} Isso pode se justificar pela permanência de maior parte do tempo em casa, possibilitando maior uso das telas, como forma de lazer e aproximação das pessoas através das redes sociais.¹⁵

O tempo de tela tão prolongado é algo que tem emergido e nunca aconteceu em situação de pandemia, então não se sabe sobre seus efeitos, ainda mais sendo usado por tantos adolescentes, mas já é esperado que haja um aumento de miopia e depressão, por exemplo. Visto isso, é necessário avaliar efetivamente o impacto dessas condições até então não vividas por esse público. O estudo de Zhou¹³, sugere recomendações que envolvam a organização de uma agenda que equilibre o uso das telas pelos adolescentes, evitando excessos de eletrônicos e internet e que medidas de proteção ocular adequadas sejam implementadas. Esses dados são consistentes com as recomendações da OMS, que alerta, o uso prolongado de telas em crianças e adolescentes, juntas a menor interação com os pais e uma limitação no exercício físico, podem causar sérios problemas físicos e mentais.¹⁷

Em razão da pandemia da COVID-19 ser um cenário incontrolável e de nível mundial, não é difícil que todos sintam o impacto e apresentem sinais de ansiedade, assim como os adolescentes. A ansiedade nesse período tem sido uma grande preocupação, desde que o isolamento social foi implementado observou-se a necessidade de adaptar-se a novos comportamentos e rotinas. Diante de tantas mudanças, é esperado que o corpo e a mente sintam os impactos. Torna-se importante manter o autocuidado e necessário ocupar a mente com atividades prazerosas. Segundo o estudo de Chi *et al.*⁶, os adolescentes considerados moderadamente ativos fisicamente apresentaram significativamente menores níveis de sintomas depressivos e de ansiedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de reflexão, percebe-se que a pandemia da COVID-19 é um grande problema de magnitude internacional, haja vista os estudos selecionados que descrevem os impactos e modificações na vida dos adolescentes, tais como: isolamento social, redução na socialização, sedentarismo, hábitos alimentares inadequados, sintomas de estresse, depressão, ansiedade e tristeza com o luto dos familiares.

As constantes mudanças ocasionadas desde que se deu início a pandemia da COVID-19, levaram a prática de hábitos inadequados, principalmente devido à ausência da rotina diária escolar, podendo causar consequências tanto físicas quanto psicológicas, afetando a saúde e a qualidade de vida dos adolescentes. Considerando que a nutrição seja um dos principais elementos promotores de saúde e bem-estar, a alimentação inadequada em tempos de pandemia pode representar problemas significativamente graves como o consumo excessivo de alimentos de baixa qualidade nutricional versus ausência de alimentos em quantidade e qualidade adequados nas casas dos estudantes de renda inferior.

Não obstante, estudos mostraram que a prática de atividades ao ar livre é insuficiente e que o estilo de ensino remoto atual tem levado a um longo tempo de uso de tela devido as atividades escolares e uso de mídia social para controlar o sofrimento e a ansiedade, que têm um efeito negativo na saúde mental e até na qualidade do sono. O sono é um dos principais processos fisiológicos para a vida. A sua expressão, alternada com a vigília, pode sofrer influência de fatores endógenos, sociais e ambientais. E os adolescentes estão sujeitos a alterações de seu padrão de sono devido a mudança nos horários e demandas estabelecidos, especialmente, pelas atividades escolares e hábitos familiares que sofreram grande influência pela pandemia.

Em suma, acredita-se que as mudanças repentinas que estão ocorrendo devido a pandemia da COVID-19 na vida dos adolescentes têm efeitos colaterais estendidos além das infecções virais diretas.

REFERÊNCIAS

1. Oliveira WAb, Silva JL, Andrade ALM, Micheli D, Carlos DM, Silva MAI. A saúde do adolescente em tempos da COVID-19: scoping review. *Cad. Saúde Pública* [Internet]. 2020 [citado 2021 Maio 11]; 36 (8): e00150020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000802001&lng=en.
2. Sawyer SM, Azzopardi PS, Wickremarathne D, Patton GC. The age of adolescence. *Lancet Child Adolesc Health*. 2018 Mar [citado 2021 Maio 11]; 2 (3): 223-228. Disponível em: [https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2352-4642\(18\)30022-1](https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2352-4642(18)30022-1).
3. Vilelas JMS. O novo coronavírus e o risco para a saúde das crianças. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [Internet]. 2020 Apr [citado 2021 Maio 11]; 28: e3320. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692020000100202&lng=en.
4. Oliveira WA, Cardoso-Oliveira EA, Silva JL, Santos MA. Impactos psicológicos e ocupacionais das sucessivas ondas recentes de pandemias em profissionais da saúde: revisão integrativa e lições aprendidas. *Estud. psicol.* 2020 May [citado 2021 Maio 11]; 37: e200066. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100503&lng=en&nrm=iso.
5. Marques ES, Moraes CL, Hasselmann MH, Deslandes SF, Reichenheim ME. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cad. Saúde Pública* [Internet]. 2020 [citado 2021 Maio 11]; 36(4): e00074420. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000400505&lng=en.
6. Chi X, Liang K, Chen ST, Huang Q, Huang L, Yu Q. Mental health problems among Chinese adolescents during the COVID-19: The importance of nutrition and physical activity. *Intern. Journ. Clin. Health Psych.* 2020 [citado 2021 Maio 11]; 100218. Disponível em: <https://www.elsevier.es/en-revista-international-journal-clinical-health-psychology-355-avance-resumen-mental-health-problems-among-chinese-S1697260020301034>.
7. Sá CSC, Pombo A, Luz C, Rodrigues LP, Cordovil R. Distanciamento social covid-19 no brasil: efeitos sobre a rotina de atividade física de famílias com crianças. *Rev. paul. pediatr.* [Internet]. 2021 Nov [citado 2021 Maio 11]; 39: e2020159. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822021000100438&lng=pt.
8. Moser A, Carlander M, Wieser S, Hämmig O, Puhan MA, Höglinger M. The COVID-19 Social Monitor longitudinal online panel: Real-time monitoring of social and public health consequences of the COVID-19 emergency in Switzerland. *PLoS One*. 2020 Nov [citado 2021 Maio 11]; 15 (11): e0242129. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0242129>.
9. Jiao WY, Wang LN, Liu J, Fang SF, Jiao FY, Pettoello-Mantovani M, Somekh E. Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *J Pediatr*. 2020 Jun [citado 2021 Maio 11]; 221: 264-266. Disponível em: [https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022-3476\(20\)30336-X](https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022-3476(20)30336-X).
10. Brasil. Ministério da Saúde. Covid-19 e Saúde da Criança e do Adolescente. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Instituto Fernandes Figueira - Fundação Oswaldo Cruz (IFF/Fiocruz); 2020. [citado 2021 Maio 11]. Disponível em: http://www.iff.fiocruz.br/pdf/covid19_saude_crianca_adolescente.pdf.
11. Minayo MCS. O desafio do conhecimento. In: *O desafio do conhecimento*; 2011.

12. Pietrobelli A, Pecoraro L, Ferruzzi A, Heo M, Faith M, Zoller T et al. Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study. *Obesity* (Silver Spring). 2020 Aug [citado 2021 Maio 11]; 28 (8): 1382-1385. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/oby.22861>.
13. Zhou SJ, Wang LL, Yang R, Yang XJ, Zhang LG, Guo ZC et al. Sleep problems among Chinese adolescents and young adults during the coronavirus-2019 pandemic. *Sleep Med*. 2020 Oct [citado 2021 Maio 11]; 74: 39-47. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1389945720302550?via%3Dihub>.
14. Moore SA, Faulkner G, Rhodes RE, Brussoni M, Chulak-Bozzer T, Ferguson LJ et al. Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *Intern. Journ. Behav. Nutri. Physi. Activ*. 2020 [citado 2021 Maio 11]; 17 (1): 1-11. Disponível em: <https://ijnbpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12966-020-00987-8>.
15. Yang S, Guo B, Linjun A, Yang C, Zhang L, Zhou J, Jia P. Obesity and activity patterns before and during COVID-19 lockdown among youths in China. *Clinical obesity*. 2020 [citado 2021 Maio 11]; 10 (6): e12416. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cob.12416>.
16. Di Renzo L, Gualtieri P, Pivari F, Soldati L, Attinà A, Cinelli G et al. Eating habits and lifestyle changes during COVID-19 lockdown: an Italian survey. *J Transl Med*. 2020 Jun [citado 2021 Maio 11]; 18 (1): 229. Disponível em: <https://translational-medicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12967-020-02399-5>.
17. Organização Mundial da Saúde (OMS). Recomendações globais sobre atividade física para a saúde; 2019. [citado 2021 Maio 11]. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>.
18. Brasil. Diário Oficial da União. Lei 13.987, de 7 de abril de 2020. [citado 2021 Maio 11]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793>.
19. Fernandes B. The impact of COVID-19 lockdown on internet use and escapism in adolescents. *Rev. Psicol. Clín. Con Niños y Adolesc*. 2020 set [citado 2021 Maio 11]; 3 (7) :59-65. Disponível em: https://www.revistapcna.com/sites/default/files/010_0.pdf.
20. Zhou SJ, Zhang LG, Wang LL, Guo ZC, Wang JQ, Chen JC et al. Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2020 Jun [citado 2021 Maio 11]; 29 (6): 749-758. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-020-01541-4>.
21. Erades N, Sabuco AM. Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Rev. Psicol. Clín. Niños Adolescentes*. 2020 [citado 2021 Maio 11]; 7 (3): 27-34. Disponível em: https://www.revistapcna.com/sites/default/files/006_0.pdf.
22. Barros MBA, Lima MG, Malta DC, Szwarcwald CL, Azevedo RCS, Romero D et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. *Epidemiol. Serv. Saúde* [Internet]. 2020 Aug [citado 2021 Maio 11]; 29 (4): e2020427. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000400311&lng=en.

Data de aceite: 01/09/2022

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisador e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Rita Marcia Twardowski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP
Caçador/SC/Brasil

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP
Caçador/SC/Brasil

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP
Caçador/SC/Brasil

Alisson André Escher

Mestre do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP
Caçador/SC/Brasil

RESUMO: Refletir em planejar a educação, com fulcro no ideal de cidadania ativa, configura segmento essencial da reflexão acerca de como realizar e organizar todas as atividades no âmbito

escolar e educacional, o que significa encarar de frente os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo. A cidadania é aqui compreendida como o exercício pleno, por parte da sociedade, de seus direitos e deveres, fundamentados no exercício da democracia. Para a escola cidadã, há que se compreender as relações institucionais, interpessoais e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração, assumindo-a enquanto instância social de contradições adequadas ao debate construtivo e, mormente, enquanto entidade que tem como principal finalidade proporcionar a aprendizagem a crianças, jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento; educação; cidadania.

ABSTRACT: Reflecting on planning education, based on the ideal of active citizenship, constitutes an essential segment of the reflection on how to carry out and organize all activities in the school and educational scope, which means facing the problems of this institution and the educational system as a all. Citizenship is understood here as the full exercise by society of its rights and duties, based on the exercise of democracy. For the citizen school, it is necessary to understand the institutional, interpersonal and professional relationships present in it, evaluating and expanding the participation of different actors in its administration, assuming it as a social instance of contradictions suitable for constructive debate and, above all, as an entity that Its main purpose is to provide learning to children, youth

and adults.

KEYWORDS: Planning; education; citizenship.

INTRODUÇÃO

Quando se reflete acerca do planejamento na escola, refere-se, entretanto, à cidadania. No juízo de Padilha (2001), “realizar os diversos planos e planejamentos educacionais e escolares, organizando a educação, significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade”.

Sob essa perspectiva de entendimento, planejar compreende um processo que objetiva dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de forma a atingir objetivos anteriormente previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em consideração os contextos e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem planeja e de com quem se planeja.

O resultado desse processo será o de influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, têm ditado o como, o porquê, o para quem, o quando e o onde planejar. Ressalte-se, nesse sentido, a necessidade de assegurar maior autonomia aos planejadores educacionais.

A autonomia na escola cidadã pressupõe a alteridade, a participação, a liberdade de expressão, o trabalho coletivo na sala de aula, na sala de professores, na escola e fora dela.

A educação entendida como um processo de conscientização está diretamente relacionado com a autonomia e, como esta se fundamenta no pluralismo político-pedagógico, assegura a modificação possível no próprio sistema educacional e nos próprios elementos que o interagem. (FREIRE, 1997).

Ainda conforme Freire (1997), o planejamento nessa escola cidadã consiste em uma nova forma de planejar a própria educação, partindo da realidade escolar, pois é ali que ocorre a formação da cidadania ativa e se iniciam as transformações na educação. Convoca-se os segmentos escolares a participar da elaboração do planejamento escolar, que não fica a cargo somente do planejador educacional.

A atividade de planejar a atividade educativa não se restringe à reflexão acerca dos problemas educacionais. Ela implica uma visão e análise amplas de mundo e da sociedade.

É preciso resgatar também a dimensão pedagógica do planejamento como uma atividade que proporciona a aglutinação em torno da escola, dos diversos segmentos escolares e extraescolares, superando a prática taylorista de planejamento, segundo a qual quem planeja não executa, quem decide não faz e quem faz não decide. (PADILHA, 1997).

DESENVOLVIMENTO

O planejador educacional deve, portanto, ter conhecimento de toda a realidade educacional e dos atores envolvidos no processo de planejamento. Gandin (1999) sustenta que planejar é construir a realidade desejada, não é apenas organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento, mas, sim, transformar esta realidade, construindo uma nova.

Ainda em relação à importância do conhecimento da realidade escolar para a construção do planejamento, Gandin (1999, p. 58) afirma:

Como alguém que construisse uma casa: há uma realidade existente, composta pelo terreno e pelos recursos; e há uma realidade desejada, a casa; todo o processo consiste em, na tensão entre estas duas realidades, construir a realidade idealizada ou, pelo menos, aproximar-se dela ao máximo. É bom insistir que o planejamento não é só fazer a planta e administrar os recursos, mas é, antes de tudo, esclarecer o ideal, o sonho, o que sempre envolve a discussão de valores e de sua hierarquia.

O planejamento educacional dos diversos níveis escolares deve ser o instrumento direcional de todo o processo educacional, visto que ele apresenta condições de estabelecer e determinar as grandes urgências, de indicar as prioridades básicas e de ordenar e determinar todos os recursos e meios necessários para a consecução das metas da educação. (MENEGOLLA; SANT'ANA, 2000).

O planejamento educacional torna-se indispensável, tendo em vista os objetivos da educação, mesmo porque consiste no instrumento fundamental para que todo o processo educacional desenvolva a sua ação, num todo unificado, integrando todos os recursos e direcionando toda a ação educativa. De acordo com Menegolla e Sant'ana (2000), é o planejamento educacional que determina as finalidades da educação, com base em uma filosofia e em determinados valores educacionais.

Somente com a elaboração do planejamento se pode estabelecer o que se deve realizar para que essas finalidades possam ser alcançadas, e analisar como se pode colocar em ação todos os recursos e meios para atingir os objetivos a que se propõe a educação. Portanto, o planejamento educacional deve ser entendido e visto como um instrumento educacional a nível nacional, estadual, regional ou a nível escolar. (MENEGOLLA; SANT'ANA, 2000).

Nesse sentido, torna-se relevante que o planejador educacional implemente na escola o planejamento participativo. O primeiro desafio do planejador situa-se em torno do fato de como alcançar ou conseguir a participação no processo de planejamento dos segmentos escolares, ou seja, como se consegue, de fato, que as decisões possam ser tomadas de modo socializado. (PADILHA, 2001).

O primeiro passo rumo ao planejamento participativo é abrir a escola de forma efetiva para os diferentes segmentos envolvidos de forma direta ou indireta no processo educativo, convidando-os a participar de todos os momentos em que, na escola, forem

desencadeados processos decisórios.

Para isso, conforme Padilha (2001), é importante estabelecer algumas regras claras sobre como se dará essa participação, sobre como as decisões serão democraticamente tomadas e em que cada segmento poderá contribuir nesse processo de planejamento (atividade-meio) com vistas à elaboração do projeto da escola (atividade-fim).

A participação deve ocorrer em todas as etapas do processo de planejamento, ou seja, desde a sua concepção até a sua execução, avaliação e replanejamento.

O planejamento configura a expressão de liderança educacional em ação. Ela objetiva a melhoria do processo ensino-aprendizagem para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola. Deve ser entendida como faina prestada por indivíduos competentes em matéria de educação, quando e onde forem necessárias, visando ao aperfeiçoamento da situação total ensino-aprendizagem.

De acordo como Nérici (1990, p. 26), esse aperfeiçoamento requer essencialmente:

- a) conhecimento da situação em que se efetiva o processo ensino-aprendizagem;
- b) análise e avaliação da mesma em função do que se pretende alcançar;
- c) alterações que se fizerem necessárias nas condições materiais do ensino e no modo de atuar das pessoas envolvidas no processo, notadamente o professor, para que o educando e o meio sejam mais bem atendidos.

O conceito de planejamento incorpora elementos da função e do trabalho do supervisor, sublinhando-se o seu papel de educador e, portanto, de profissional comprometido com o significado e as implicações sociopolíticas da educação.

Em se tratando das atividades escolares e da supervisão pedagógica, sustenta Rangel (1997), aqui entendida como supervisão que, na escola, se concretiza no âmbito processo de ensino-aprendizagem, a “visão-sobre” alcança os fatores relacionados às relações entre alunos, professores, conteúdos, métodos e contexto do ensino.

À luz do pensamento de Medina (1997), o momento histórico vivido atualmente impõe considerar:

- a) a escola como uma instituição social inserida numa sociedade subdesenvolvida;
- b) a posição que o sistema de ensino assegura para o supervisor enquanto um dos agentes educacionais;
- c) a posição que o próprio supervisor se atribui como agente do ensino e da educação;
- d) o objeto específico de trabalho do supervisor escolar e da capacidade de observar o cotidiano para, por intermédio dele, transformar sua ação.

Por estes motivos, pensar a práxis da instituição escolar pressupõe um profundo esforço prático-teórico e teórico-prático por parte do supervisor. Tal esforço contribui de forma significativa para a compreensão da realidade escolar, sugerindo perguntas e

indicando possibilidades. Esse esforço deve ser efetuado em parceria com os demais agentes educacionais, os quais atuam na escola, principalmente o professor regente de classe (MEDINA, 1997).

As experiências e os estudos de aprofundamento efetuados pelo planejamento são responsáveis por guiar um trabalho visando a compreender o desempenho do professor no cotidiano da escola, principalmente na sala de aula.

No movimento de compreensão do trabalho do educador, o supervisor deve levantar interrogações, efetuar afirmações, confrontar idéias, tentando descobrir com o professor a melhor forma de ensinar, aprender e educar uma determinada classe de alunos. (MEDINA, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Medina (1997), a aproximação do trabalho do supervisor com o trabalho do professor regente de classe é possível, desde que se considere a escola como local de trabalho produtivo.

Tal pensamento se aplica ao planejamento. Uma vez que a escola é um local de trabalho, a união entre supervisor e professor regente de classe se faz partindo-se da compreensão de que ambos são profissionais e trabalham em instâncias diferenciadas de uma mesma escola.

Em conformidade com essas instâncias, um profissional – professor – constrói conhecimentos numa relação de ensinar e aprender com um aluno que aprende-e-ensina. Ambos implicados em processos simultâneos de ensinar, aprender e educar geram produção específica – aprendizagem – do aluno.

Tal aprendizagem consiste no objeto de trabalho do outro profissional – supervisor – que a problematiza, pondera, discute e acompanha com o professor o tratamento dado aos conteúdos lógicos e aos conteúdos relativos às condições existenciais dos alunos. (MEDINA, 1997).

No juízo de Medina (1997, p. 31):

É na compreensão e no entendimento da forma de tratamento dado pelo professor aos conteúdos e às condições de existência dos alunos que o supervisor sistematiza seu trabalho no interior da escola. Estas duas dimensões configuram o processo de ensinar e aprender, que se dá numa relação entre o professor que ensina-e-aprende, o aluno que aprende-e-ensina e o supervisor que orienta-aprende-e-ensina, embora não se possa identificar com precisão quem inicia este processo.

Para Nogueira (1989), o compromisso do educador na atualidade é, prioritariamente, com a educação, como elemento de transformação da educação, vale dizer, da própria sociedade.

Destarte, este é e deve ser também o compromisso do supervisor educacional que

se assume como educador. Apenas em um quadro de referência político-pedagógico mais amplo, o supervisor educacional poderá se colocar enquanto um supervisor-educador.

Nesse sentido, é necessário ao (a) educador (a) compreender e ultrapassar a percepção da escola brasileira na sociedade capitalista, visualizando situá-lo no contexto de uma nova sociedade. A partir daí compreender as possibilidades de denúncia e transformação (NOGUEIRA, 1989).

Como tal, possui a característica técnico-política de instrumentalizar o povo para determinados fins de participação social.

Dependendo da perspectiva de quem educa, tal instrumentalização conduz a uma participação que pode ou não estar em conformidade com os interesses do povo.

Todavia, a maior parte dos (as) planejadores (as) ainda não se atinou dessa realidade, nem mesmo cumpre sua função política, sendo que restringir a função técnica aos procedimentos, estratégias, recursos, em detrimento dos conteúdos, pode ser uma forma de dissimular as contradições e de voltar-se para os interesses hegemônicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CARVALHO, Maria de Lourdes Ramos da Silva. **A função do orientador educacional.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FACULDADE POLITÉCNICA. **Inspeção escolar:** formação, identidade e práticas pedagógicas. Disponível em: <http://www.facpoli.edu.br/pos_grad/inspescol.php>. Acesso em: 21 mar. 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; OLIVEIRA, Mabel Tarré de. **Profissionais da educação:** administração, políticas e práticas da formação. In: Simpósio Brasileiro da Administração da Educação, 16., 1993. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAE, 1993.

FOLBERG, Maria N. **Orientação educacional em questão.** 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1986.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **A orientação educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Mirian P. S. Zippin. **O espaço filosófico da orientação educacional na realidade brasileira.** Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

_____. Professor ou pesquisador? A busca da formação do educador. In: SOUZA, Donaldo Bello de; GAMA, Zacarias Jaegger (Org.) **Pesquisador ou professor?** O processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiros político-pedagógicos do professor. In: SILVA JR. Celestino Alves da; RANGEL Mary (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Princípios e métodos de inspeção escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional: a questão política**. São Paulo: Loyola, 1989.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Princípios e métodos de gestão escolar integrada**. Curitiba: IESDE, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

RANGEL Mary; considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação na América Latina. In: SILVA JR. Celestino Alves da; RANGEL Mary (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

REFLEXÃO SOBRE PAPÉIS DO DOCENTE DE DIREITO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONALIZANTE DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 27/07/2022

Wisllen Ezequiel Conceição Cunha

Graduado em Direito pela Universidade Estácio de Sá. Graduado em Ciência, com Habilitação em Química pela Universidade Federal do Pará. Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. Especialização em Direito Administrativo pela Pontificadora Universidade Católica de Minas Gerais. MBA em Gestão de Pessoas pela Universidade Estácio de Sá Belém- Pará

RESUMO: O presente artigo visa refletir sobre papéis que poderão ser realizados pelos profissionais da área jurídica que optarem por lecionar no ensino médio das escolas públicas e /ou privadas no itinerário de formação técnica e profissionalizante. Sabe-se que essa missão não será fácil, já que, em regra, os profissionais de Direito não são capacitados na graduação para atuarem como educadores. Todavia, essa lacuna poderá ser preenchida por intermédio de uma formação pedagógica e didática complementar. A partir dessa formação, o docente de Direito terá formação técnica para exercer vários papéis na educação. Entre os vários papéis do docente, destacou-se três: o papel do docente de direito como formador técnico e profissional; o papel do docente de direito como mentor de carreira; e o papel do docente de direito como educador para formação consciente e crítica. Exercendo

esses papéis, certamente o docente de Direito estará abrindo o caminho para se tornar o mestre excelente.

PALAVRAS-CHAVE: Docente; Direito; Formação Técnica e Profissionalizante; Ensino Médio.

REFLECTIONS ON THE ROLES OF LAW PROFESSORS IN THE EDUCATION OF STUDENTS IN TECHNICAL AND VOCATIONAL HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This article aims to reflect on the roles that may be played by professionals in the legal area who choose to teach in secondary education at public and/or private schools in the technical and vocational training itinerary. It is known that this mission will not be easy, since, as a rule, legal professionals are not trained in their graduation courses to act as educators. However, this gap can be filled by means of complementary pedagogical and didactic training. Based on this training, the Law professor will have technical training to play several roles in education. Among the various roles of the professor, three were highlighted: the role of the law professor as technical and professional trainer; the role of the law professor as career mentor; and the role of the law professor as educator for conscious and critical education. By exercising these roles, certainly the law professor will be paving the way to become the excellent master.

KEYWORDS: Teacher; Law; Technical and Vocational Training; High School.

1 | INTRODUÇÃO

Com a convenção da Medida Provisória nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2016, o currículo do ensino médio das escolas públicas e particulares passou a ser composto de uma Base Nacional Comum Curricular, com carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, e por itinerários formativos, com carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Entre os itinerários formativos previstos, o legislador infraconstitucional trouxe a possibilidade da escolha, pelos alunos-protagonistas, da formação técnica e profissional, cujo objetivo é oportunizá-los, já no ensino médio, uma qualificação certificada pelo governo para o mercado de trabalho.

E por que essa preocupação do legislador?

Por intermédio de estudos técnicos, constatou-se a necessidade de fomentar esse modelo de formação no Brasil, a fim de proporcionar um alinhamento às demandas sociais da atualidade, isto é, oportunizar aos alunos uma formação técnica e profissional específica para ocupação de vagas de empregos que necessitam de uma pré-qualificação.

Notou-se que, o número de alunos matriculados no ensino médio em cursos técnicos e profissionalizante estava muito aquém dos países desenvolvidos, o que acabara por dificultar o desenvolvimento do estado brasileiro.

Segundo PIRES (2017, p. 208), o censo de 2013 constatou que no Brasil havia 1.441.051 (um milhão, quatrocentos e quarenta e um mil e cinquenta e um) matrículas na educação profissional. Todavia, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, o objetivo seria de que, em 2024, essas matrículas chegassem em 4.323.153 (quatro milhões, trezentos e vinte e três mil e cento e cinquenta e três).

Estamos em 2022, e, de acordo com as informações trazidas por WOLLINGER e ALLAIN (2021, p. 17) no curso Estrutura do Novo Ensino Médio e Possibilidades Formativas promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em colaboração com os Institutos Federais do Espírito Santo (IFES) e de Santa Catarina (IFSC), há, aproximadamente, somente 1,9 (um milhão e novecentos mil) de matrículas em cursos técnicos e de qualificação, o que representa menos de 50% (cinquenta por cento) da meta estabelecida no PNE, o que demonstra a real necessidade de avançar nessa modalidade de ensino.

Adaptando LULU SANTOS (1994), pode-se dizer que a educação profissional no Brasil segue em “passos de formiga e sem vontade”, mesmo com os incentivos e o aumento de investimento nessa área.

Assim, sem adentrar no mérito e na necessidade de debates mais profundos sobre a alteração do ensino médio no Brasil, o legislador acelerou as mudanças nesta etapa do ensino básico, com o fito de minimizar que um grupo considerável de adolescentes, de jovens e de adultos ficassem no limbo educacional e profissional, sem grandes perspectivas para alcançarem uma vaga em uma instituição de ensino superior ou no mercado do trabalho.

WOLLINGER e ALLAIN (2021, p. 19) destacam que dois argumentos foram fundamentais para aprovação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro foi que “a maioria dos egressos do ensino médio não vão cursar uma graduação”; e o segundo é que há uma grande evasão dos alunos ingressos nesta etapa do ensino básico, o que acaba por desperdiçar recursos públicos escassos.

Foi diante deste cenário “caótico” que se procurou a alternativa do itinerário de formação técnica e profissionalizante para esses brasileiros, que buscam, por intermédio da educação e do trabalho, galgar novos patamares em uma sociedade cada vez mais segregadora e seletiva.

Por isso, WOLLINGER e ALLAIN (2020, p.18) afirmam que

cada vez que a Educação Profissional amplia sua oferta, mais pessoas têm oportunidade de ampliar sua capacidade laboral, melhorar salários, condições de vida, e participar da melhora das condições de vida de toda a sociedade. Uma vez que, melhores produtos e serviços são oferecidos, mais pessoas têm a oportunidade de desfrutar de mais qualidade de vida e o país pode recolher mais impostos para aplicar em setores críticos, como saúde, educação, transportes etc.

E, sem dúvidas, o ensino do Direito vai estar presente neste momento de mudanças, uma vez que em alguns cursos técnicos ou profissionalizantes que serão ofertados nas escolas regulares de ensino médio, serão ministradas noções básicas desse saber, as quais servirão de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de habilidades e de atitudes desses alunos, que, em um curto espaço de tempo, poderão aplicá-los em um ambiente organizacional.

Nesse novo contexto, os docentes de Direito terão papéis fundamentais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que optarem pelo itinerário de formação técnica e profissional, destacando-se, entre outros que poderiam ser trazidos à baila, os papéis de docente formador técnico e profissional, de docente mentor de carreira e o de docente para a formação consciente e crítica.

Assim, não tendo a pretensão de exaurir as possíveis discussões que poderiam abrilhantar este trabalho, vamos refletir sobre alguns papéis selecionados do docente de Direito para a formação dos alunos no itinerário de formação técnica e profissionalizante do ensino médio.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Reflexão sobre o papel do docente de direito como formador técnico e profissional

De início, é importante destacar que, segundo lições de GARCIA (2015), “o Direito pode ser definido como o conjunto de normas imperativas que regulam a vida em sociedade, dotadas de coercibilidade quanto à sua observância”.

Assim, pode-se dizer que o Direito é um campo do saber que é fruto diretamente do cotidiano dos seres humanos e das suas relações sociais, principalmente, nos ramos do Direito Civil, do Consumerista, do Penal e do Trabalho.

Não obstante essa área do saber está associado ao dia a dia das pessoas, o seu ensino, por muitas décadas e séculos, ficou restrito ao currículo acadêmico do curso de bacharelado em Direito, tendo um público alvo restrito e seletivo, como mínimas oportunidades para as pessoas que se encontravam à margem da sociedade ou que possuíam poucos recursos para investirem em sua educação.

Aos poucos, e de forma gradativa, essa realidade vem sendo rompida, uma vez que nas últimas décadas se constatou a presença de alunos das classes menos favorecidas nos cursos de graduação em Direito, sendo alavancadas pela implementação de políticas de cotas e a democratização do ensino superior.

Em que pese esse movimento positivo no nível superior do ensino brasileiro, pessoas das classes menos favorecidas que não têm ou não tiveram a oportunidade de cursar uma graduação em Direito, ficam restritas ao conhecimento dessa área ensino, posto que no ensino básico propedêutico não havia obrigatoriedade específica da abordagem de conteúdos oriundos desse ramo do conhecimento nos currículos escolares.

Alguns Projetos de Leis, tal como o PL nº 1.029/2015, de autoria do Deputado Federal Alex Manente, buscaram inserir expressamente na norma geral que rege a educação no Brasil o ensino do Direito no nível médio. Contudo, não houve avanço nos projetos, e o ensino obrigatório de Direito na Base Nacional Comum Curricular está estagnado.

Em pesquisa sobre o tema, verifica-se que DA SILVA e SOUZA (2017), em artigo apresentado no 5º Simpósio de Sustentabilidade e Contemporaneidade das Ciências Sociais, defendem a necessidade do estudo do Direito no ensino fundamental e médio como forma de efetivação do acesso à justiça.

Entre seus argumentos, enfatizam que

uma vez aplicado aos nossos jovens às disciplinas como Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito do Consumidor, entre tantos outros significantes em nosso dia a dia, ainda que de forma mais superficial, visto que o objetivo não é formar bacharéis em Direito nas escolas de ensino fundamental e médio, com certeza irá melhorar a maneira de as pessoas se relacionarem umas com as outras, bem como com o sistema ao qual todos estão subordinados. O incentivo, bem como a oportunidade de acesso, nas próprias bibliotecas das escolas de ensino base, a livros que trabalham com a norma de forma clara, será eficaz em construir cidadãos mais preparados ao mundo político, tendo em vista que o Estado precisa ser equilibrado quando se fala em democracia para todos.

O objetivo dessa introdução ao estudo do direito no ensino médio é louvável, porém, até o presente momento, sem efetivação no currículo de formação geral dos alunos da educação básica.

Com isso, em regra, os docentes da área do Direito se “limitavam” a atuar nos cursos

de graduação e pós-graduação, bem como em cursos de capacitação e qualificação, que exigiam conhecimento jurídico.

Todavia, a partir das alterações ocorridas no currículo do ensino médio das escolas públicas e particulares, por intermédio da inclusão do itinerário de formação técnica e profissional, um novo caminho se abriu para o docente do Direito, haja vista que ofertas de cursos neste itinerário, os quais contemplarão conteúdos jurídicos, passarão a exigir professores com formação em Direito.

E isso será um grande desafio para esses profissionais, pois o público alvo será diferente, o curso de bacharel em Direito, no geral, não traz conteúdos voltados para a prática de sala de aula do professor e as formas didáticas de ensino deverão ser adaptadas ou reagrupadas para essa realidade de ensino, já que esses docentes passarão a serem formadores técnicos, devendo ter não só o conhecimento dos saberes consolidados e formalizadores, mas também dos fazeres-saberes profissionais laborais, a fim de desenvolver os conhecimentos técnicos da área jurídica de forma alinhada aos objetivos estratégicos do itinerário formativo, transformando-os em habilidades e atitudes a serem facilmente aplicados no ambiente organizacional.

Para fins de exemplificação, não adiantará o docente do conteúdo de noções de Direito do Trabalho, que atua em um curso de Técnico em Administração de Pessoal, ter uma ampla formação teórica, sem ter conhecimento prático dos cálculos que serão realizados nas folhas de pagamentos (horas extras, adicional noturno, adicional de sobreaviso etc.).

O docente de Direito deverá ter a capacidade de intervir, de forma consciente e planejada, no ensino-aprendizagem do aluno, bem como de forma qualificada, com o intuito de que o conhecimento técnico abordado nas aulas teóricas será aplicado no mundo do trabalho, auxiliando no seu processo de profissionalização e gerando valor social para o ambiente laboral a ser ocupado no futuro.

Isto é, o docente, por intermédio da técnica em ambiente escolar, deverá ter a capacidade de fomentar nos estudantes a intervenção efetivas em seus mundos, principalmente no mundo do trabalho, a fim de mostrá-los que o fruto do seu trabalho constitui valor individual e coletivo.

A aplicação prática desse conhecimento técnico, sem desprezar outros aspectos que são avaliados em um processo de recrutamento e seleção, será essencial na contribuição para que os alunos oriundos de cursos técnicos e profissionalizantes do novo ensino médio façam a diferença em suas inserções no mercado de trabalho, uma vez que as empresas/ organizações procuram selecionar candidatos que possuem, além do conhecimento técnico, habilidades e atitudes que a organização necessita.

Dessa forma, o docente de Direito, no papel de formador técnico e profissional, deverá se aprofundar nas práticas cotidianas realizados no ambiente laboral, a fim de assegurar aos seus alunos, de que eles não terão dificuldades na execução das tarefas da profissão escolhidas.

2.2 Reflexão sobre o papel do docente de direito como mentor de carreira

Avançando sobre o objeto de estudo, pode-se dizer que o papel do docente de Direito para os alunos que optarem pelo itinerário de formação técnica e profissional também será de mentor de carreira, o qual deverá ajudá-los, de acordo com sua preparação e pré disposição para o ofício, nos caminhos que poderão ser trilhados nos processos de escolha e de transformação profissional, tendo em vista o seu alto nível de influência.

Este papel docente, independentemente da sua área de atuação, vem fundamentado nas lições trazidas pelas autoras Marucia Bardagi e Alyane Audibert (2021, p. 21/24) no curso Ações de Orientação Educacional e Profissional, também promovido pelo MEC em colaboração com IFES e o IFSC, o qual faz parte do Programa Mentoria para a Educação Profissional.

Em suas abordagens, as autoras destacam que o docente como mentor de carreira deverá ter competências no campo teórico, no campo prático (fazeres-saberes) e no campo pessoal e ético.

Como o objeto desse estudo é o docente de Direito, essas abordagens serão adaptadas, conforme as seguintes formulações.

No campo teórico, dentre as competências associadas, verifica-se que o docente-mentor de Direito deverá possuir o conhecimento de concepções de trabalho e profissionalização formativa, destacando-se a necessidade de atualização e de acompanhamento contínuo da estruturação do mercado de trabalho e das políticas de emprego e de trabalho.

Como é cediço, as oportunidades no mercado de trabalho não dependem exclusivamente das políticas de emprego e de trabalho do governo. Há toda uma análise da situação do ambiente interno e do externo em que o estado está situado, uma vez que as economias do mundo estão cada vez mais interligadas e interdependentes, o que acaba por balizar os avanços no fomento da abertura de vagas no mercado de trabalho, principalmente as denominadas de “empregos com carteira assinada”.

Aproveitando o contexto desse mercado de trabalho complexo e dinâmico, o professor de Direito poderá trazer ao debate com seus alunos temas interdisciplinares de empreendedorismo, de noções de direito empresarial e de investimento no próprio negócio, demonstrando para eles que, a partir das formações técnicas e profissionais, das experiências adquiridas em ambientes organizacionais e das escolhas das oportunidades certas, há outros caminhos para investir em suas carreiras e estar se mantendo no mercado laboral.

Nesse sentido, o docente-mentor de Direito deverá estar atendo para essas mudanças e dinâmicas das políticas de emprego e de trabalho, a fim de auxiliar seus alunos na seleção das melhores oportunidades de trabalho, não necessariamente de emprego, com o intuito de poderem colocar em prática seus saberes, olharem os frutos das

suas tarefas e viverem com dignidade.

No campo prático, nota-se que o docente-mentor de Direito deverá estar apto para elaboração de projetos de intervenção, com ações voltadas para o desenvolvimento das competências técnicas e comportamentais mínimas necessárias para o enfrentamento do ambiente de trabalho.

O docente-mentor, deverá mostrar que não adianta o aluno ter somente conhecimentos e habilidades de sua área de atuação, mas também de atitudes que auxiliarão no desenvolvimento de suas carreiras, e, conseqüentemente, na sua retenção na organização.

Por último, no campo pessoal e ético, o docente-mentor de Direito deverá estar atualizado sobre as trajetórias de formação e das transformações do mundo do trabalho, trazendo aos alunos uma visão real das ameaças e das oportunidades que eles enfrentarão nessa jornada, bem como de suas fraquezas e fortalezas, sem expor sua opinião sobre qual a carreira deve ser escolhida.

Deve-se lembrar que, a partir da implantação do novo ensino médio, o aluno é o protagonista, e suas escolhas devem refletir seu interesse pela carreira a ser seguida.

Dessa maneira, o docente de Direito estará cumprindo sua missão de docente-mentor, sem ultrapassar os limites de competências e outros profissionais, tais como do psicólogo.

2.3 Reflexão sobre o papel do docente de direito como educador para formação consciente e crítica

Por último, tem-se o papel do docente de Direito como educador para formação consciente e críticas dos alunos, a fim de enfrentar a vida em sua comunidade e a vida em seu ambiente de trabalho.

Esse papel do docente, o qual será objeto de comentários nesta seção, é de fundamental importância no contexto do processo de ensino-aprendizagem dos alunos que optarem pelo itinerário de formação técnica e profissional do ensino médio, principalmente, em razão de que suas caminhadas escolares nessa etapa serão voltadas, em regra, para o mercado de trabalho, sendo estudados e debatidos conhecimentos mais voltados para os fazeres-saberes do ambiente laboral.

E, é diante desse contexto, que o docente da área jurídica no ensino médio, pela sua formação social, humana e prática profissional, certamente terá competência para atuar na educação consciente e crítica dos alunos, uma vez que disciplinas como filosofia, sociologia, estudos sociais, psicologia e economia fizeram parte de sua trajetória acadêmica, o que, em tese, as qualificam para essa missão de construção de um aluno capaz de criticar de forma positiva sua concepção de mundo.

Lucilene Lima de Assis Pires, escorada em Gramsci, traz a afirmação do autor que, com as singelas adaptações para o objeto deste estudo, vai no mesmo sentido desse estudo.

A autora (2017, p. 205) destaque que

a formação humana não pode ser pensada fora da história das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente. Para ele, toda atividade humana corresponde a uma determinada concepção de mundo. Ele aponta assim para uma construção humana capaz de criticar sua própria concepção de mundo, a fim de torná-la unitária e consciente.

Como se vê, será essencial que o docente de Direito leve em consideração a história das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente aos alunos que optarem pelo itinerário de formação técnica e profissional, já que serão elementos essenciais na formação humana consciente e crítica das suas concepções de mundo, tanto em relação ao meio social quanto ao meio laboral.

No que concerne ao meio social, o docente deverá fomentar em seus alunos que, por intermédio de uma formação social consciente e crítica, seus desenvolvimentos como seres humanos serão sólidos, consistentes, dando-lhes alternativas para colocarem em práticas essas formações em suas comunidades, através de ações sociais capazes de dignificar seus pares com quem convivem. Ou seja, os alunos poderão ser agentes de transformação social, através do papel de trabalhador social.

FREIRE (2022, p. 62) afirma que

o trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender e explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu que fazer nesta realidade se dá com os outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens.

Nesse sentido, pode-se dizer que o aluno que tem uma consciência crítica de que pode ser um agente de transformação social em sua comunidade é capaz de motivar muitos outros alunos em busca de uma sociedade mais igualitária e justa, uma vez que ele sabe que sua realidade é mutável, mesmo que exista muitas barreiras a serem ultrapassadas.

É por essa razão que, alunos que fazem a diferença em seus ambientes sociais são espelhos para muitos em suas comunidades, pois fazem a opção pela liberdade, tornando-se sujeitos de transformação.

Paralelamente, em relação ao meio laboral, o docente deverá demonstrar aos seus alunos que, por intermédio de uma formação social consciente e crítica, seus crescimentos profissionais poderão lhes garantir posições de lideranças e de destaques nas organizações, assegurando-lhes a possibilidade de repassarem, aos novos trabalhadores, o quanto essas formações foram essenciais para os seus desenvolvimentos profissionais. Isto é, os alunos poderão ser agentes de transformação profissional, traves do papel de líderes visionários.

Segundo CAVALCANTE et al (2009, p. 117-118), o líder visionário tem

prazer pelo que a vida pode oferecer, amor pelo que faz, combinados com trabalho duro e persistente em direção àquilo em que acredita – isto é o que dá ao líder a disposição para romper com a rotina, não se acomoda com o que já conquistou, quer ir sempre mais adiante e não desistir diante dos obstáculos, além de transmitir esperança.

Nesse diapasão, o aluno que tem uma consciência crítica de que pode ser um agente de transformação profissional em seu ambiente laboral é capaz de motivar muitos outros profissionais para avançarem em suas carreiras, uma vez que ele sabe que sua experiência e seu papel de liderança podem fazer toda essa diferença aos novos trabalhadores, mesmo que exista adversidades em suas trajetórias profissionais.

Certamente, o docente de Direito, pela sua formação social, humana e prática profissional, tem plenas condições de desenvolver, nos alunos que optarem pelo itinerário de formação técnica e profissional, os papéis de trabalhador social e de líderes visionários.

Claro que aqui não está se afirmando que o profissional da área jurídica está 100% (cem por cento) apto para atuar como educador para a formação consciente e crítica, sem uma formação pedagógica alicerçada em teorias e práticas educacionais, todavia, seu caminho formativo já foi desbravado, o que facilitará seu aprofundamento voltado para educação técnica e profissional, posto que, como foi abordado na subseção 2.1, o Direito é um campo do saber que é fruto diretamente no cotidiano dos seres humanos e das suas relações sociais.

Desse jeito, o docente de Direito, poderá contribuir na formação consciente e crítica dos alunos, as quais refletirão tanto em suas vidas em comunidade quanto em ambiente profissional.

3 | CONCLUSÃO

Por todo exposto, pode-se deduzir que os papéis que o docente de Direito pode exercer no ambiente escolar vão além dos de contribuir para a formação técnica e profissional dos alunos. Esse profissional poderá atuar, também, como mentor e como formador de alunos conscientes e críticos de sua realidade social, em buscar de mudanças e de melhorias de sua condição social, e, conseqüentemente, de seus pares.

O docente da área jurídica, no ensino médio, poderá formar alunos para a vida, assim como é, em partes, a proposta do ensino propedêutico, instigando-lhes a fazer o seu melhor em comunidade e em ambiente laboral, por intermédio de uma formação técnica e profissional abrangente.

Certamente, esse docente de Direito será conhecido como um excelente mestre!

Assim, finaliza-se esta pequena reflexão sobre os papéis do docente de Direito na formação dos alunos no itinerário de formação técnica e profissionalizante do ensino médio com as palavras de CURY (2020).

um bom mestre transmite o conhecimento com dedicação, enquanto um excelente mestre estimula a arte de pensar. Um bom mestre procura seus

alunos porque quer educá-los, mas um excelente mestre lhes aguça tanto a inteligência que é procurado e apreciado por eles. Um bom mestre é valorizado e lembrado durante o tempo da escola, enquanto que um excelente mestre já mais é esquecido, marcando para sempre a história de seus alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Ângela. **O PNE 2014-2024 e a Formação de Professores: avaliação e perspectivas**. In: DOURADO, Luiz (org.). **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014/2014. Avaliação e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

BARDAGI, Marlúcia. AUDIBERT, Alyane. **Ações de orientação educacional e profissional**. Livro de apoio ao Programa de Mentoria para a Educação Profissional, MEC, IFES e IFSC, 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CAVALCANTI, Vera Lucia. *et al.* **Liderança e Motivação**. ed. 3. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CURY, Augusto. **O Mestre dos Mestres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

DA SILVA, Marcelo Rodrigo. SOUZA, Ieda Maria Berger. **A necessidade do estudo do direito no ensino fundamental e médio como forma de efetivação do acesso à justiça**. In: Simpósio de Sustentabilidade e Contemporaneidade nas Ciências Sociais, 5., 2017. Anais [...]. Paraná: Centro Universitário Fundação Assis Gurgacs, jun., 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. ed. 47. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. **Introdução ao Estudo do Direito: Teoria Geral do Direito**. ed. 3. rev.e atual. São Paulo: Método, 2015.

LULU SANTOS. **Assim caminha a humanidade**. São Paulo: Gravadora BMG Brasil, 1994.

WOLLINGER, Paulo R. ALLAIN, Olivier. **Estrutura do Novo Ensino Médio e possibilidades formativas**. Livro de apoio ao Programa de Mentoria para a Educação Profissional, MEC, IFES e IFSC, 2021.

RELAÇÃO ENTRE AS HABILIDADES MATEMÁTICAS E LEITURA EM ESCOLARES COM DISLEXIA

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 08/07/2022

Giseli Donadon Germano

Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília, SP, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7195067914364471>

Rita dos Santos de Carvalho Picinini

Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília, SP, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2163475307819990>

Silvia Cristina de Freitas Feldberg

Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília, SP, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0223573598545400>

Simone Aparecida Capellini

Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília, SP, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9057316530389548>

RESUMO: O objetivo deste estudo foi caracterizar e relacionar as habilidades de matemática e de leitura em escolares com dislexia do desenvolvimento subtipo misto. Participaram deste estudo 20 escolares com diagnóstico interdisciplinar de Dislexia do Desenvolvimento, subtipo misto, sendo 13 escolares do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Os escolares foram submetidos a aplicação do Protocolo de Avaliação das Habilidades Matemáticas e do Teste de Desempenho Escolar. Os resultados foram analisados pela Aplicação da Análise de Correlação de Spearman, com o intuito de verificar o grau de relacionamento entre as variáveis de interesse deste estudo. Os resultados deste estudo permitem concluir que os escolares com Dislexia apresentaram dificuldades em relação às habilidades matemáticas, sendo estas de origem léxica e sintática, e de cálculo. Os achados deste estudo permitiram concluir que os escolares apresentaram dificuldades em matemática secundárias ao quadro de dislexia do desenvolvimento do subtipo misto e não um quadro de coocorrência de dislexia e discalculia. **PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Educacional. Dislexia. Discalculia. Aprendizagem.

RELATIONSHIP BETWEEN MATHEMATICAL SKILLS AND READING IN SCHOOL CHILDREN WITH DYSLEXIA

ABSTRACT: The aim of this study was to characterize and relate math and reading skills in schoolchildren with mixed subtype developmental dyslexia. Twenty schoolchildren with an interdisciplinary diagnosis of Developmental Dyslexia, mixed subtype, participated in this study,

13 male and 7 female. The students were submitted to the application of the Mathematical Skills Assessment Protocol and the School Performance Test. The results were analyzed by the application of Spearman's Correlation Analysis, to verify the degree of relationship between the variables of interest in this study. The results of this study allow us to conclude that students with Dyslexia had difficulties in relation to mathematical skills, which are of lexical and syntaxis origin, and of calculus. The findings of this study allowed us to conclude that the students presented difficulties in mathematics secondary to the condition of developmental dyslexia of the mixed subtype and not a condition of co-occurrence of dyslexia and dyscalculia. **KEYWORDS:** Educational Assessment. Dyslexia. dyscalculia. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

A dislexia refere-se a diferenças de processamentos individuais, frequentemente caracterizados pelas dificuldades apresentadas no início da alfabetização, comprometendo a aquisição da leitura, da escrita e da ortografia. Também podem ocorrer falhas nos processos cognitivos, fonológicos e/ou visuais (REID, 2016).

A partir disso, argumenta-se que a dislexia pode ser caracterizada em relação a suas falhas fonológicas e/ou visuais, sendo o disléxico subtipo fonológico, que apresenta déficits fonológicos na ausência de déficits visuais; o disléxico subtipo visual que apresenta falhas de processamento visual, na ausência do déficit fonológico; e o disléxico subtipo misto, o qual foi utilizado neste estudo, que apresenta déficits tanto visuais quanto fonológicos (GERMANO et al., 2014).

Segundo Landerl, Fussenegger, Moll e Willburger (2009) e Göbel e Snowling (2010), os escolares com Dislexia também podem apresentar dificuldades em matemática e essas dificuldades podem estar relacionadas às possíveis habilidades subjacentes à aprendizagem alterada que são comuns aos processos de leitura e de matemática (ASHKENAZI et al., 2013; MOLL et al., 2016; LOPES-SILVA, 2016).

Estas dificuldades podem estar relacionadas a memória operacional, que envolvem essa codificação e armazenamento temporário da representação baseada nos fonemas e a capacidade de recuperar com rapidez e precisão a resposta da memória de longo prazo. Desse modo, déficits no processamento fonológico e na memória fonológica podem acarretar prejuízos na recuperação de fatos, não se limitando somente à leitura e ortografia, mas também prejudicando aspectos da matemática que dependem da manipulação de códigos verbais. (HECHT et al, 2001; SIMMONS et al, 2008).

Desta maneira, analisar o desempenho de escolares com relação a leitura e aritmética é importante e pode auxiliar na compreensão de alterações específicas que caracterizam os diagnósticos de Transtornos Específicos de Aprendizagem, como o de leitura (Dislexia) ou de aritmética (Discalculia), além de verificar a possível presença de coocorrências (ASHKENAZI et al, 2013).

Em relação ao Transtorno Específico da Aprendizagem da Matemática (Discalculia),

Haase e Santos (2014) referem a presença de déficits na numerosidade, que não podem ser explicados por transtornos intelectuais ou sensoriais. A numerosidade pode ser entendida como algo inato, relacionado a percepção de magnitudes e quantidade, aliadas a aprendizagem dos algarismos arábicos e desenvolvimento da linha numérica mental (VON ASTER; SHALEV, 2007).

Assim, a coocorrência entre duas condições seriam relacionadas a fatores de risco compartilhados, como por exemplo a leitura e habilidades matemáticas, isso implica que a Dislexia é o precursor da Discalculia, ou a Dislexia confere risco para a Discalculia. (CARON; RUTTER, 1991)

Assim, devido à complexidade e à especificidade da linguagem matemática, Ashkenazi et al. (2013), elaboraram hipóteses a fim de explicar os déficits de matemática, podendo ser decorrentes de falha de processamento de quantidade, de senso numérico (BUTTERWORTH et al., 2011; DEHAENE, 2001; PIAZZA et al., 2010; WILSON; DEHAENE, 2007), de comparação entre números e na associação dos números às quantidades automaticamente (RUBINSTEN; HENIK, 2005), de memória operacional verbal, a memória visuoespacial (ROTZER et al., 2009; TOLL, VAN DER VEN, KROESBERGEN; VAN LUIT, 2011), de atenção (ASHKENAZI; HENIK, 2012; TRÄFF et al, 2017).

Deste modo, partiu-se da hipótese de que as habilidades matemáticas pode apresentar relação com as habilidades de leitura. Desse modo, este estudo se justifica em investigar as relações entre as habilidades de matemática e de leitura em escolares com dislexia do desenvolvimento subtipo misto.

Com base no exposto acima, o objetivo deste estudo foi caracterizar e relacionar as habilidades de matemática e de leitura em escolares com Dislexia do Desenvolvimento subtipo misto.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/ UNESP – Marília – SP, sendo aprovado sob o número CAAE 40514615.8.0000.5406.

Participaram deste estudo 20 escolares com diagnóstico interdisciplinar de dislexia do desenvolvimento do subtipo misto, sendo 13 escolares do sexo masculino e 7 do sexo feminino, na faixa etária de 8 anos a 11 anos e 11 meses, regularmente matriculados no 3º ao 5º ano do Ensino Público Fundamental I da cidade de Marília-SP, sendo 7 escolares do 3º ano, 4 escolares do 4º ano e 9 escolares do 5º ano.

O diagnóstico interdisciplinar dos escolares deste estudo foi realizado de acordo com critérios descritos na literatura (GERMANO et al., 2014) no Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) da FFC/UNESP-Marília-SP. Os escolares foram submetidos a aplicação individual dos seguintes procedimentos, descritos em sequência.

a) Protocolo de Avaliação das Habilidades Matemáticas (BASTOS, 2008): O protocolo é dividido em habilidades, sendo: avaliação da habilidade léxica e sintática: que envolve transformar em numerais o que está por extenso e escrever por extenso os numerais, com nível de dificuldade crescente (unidade, dezena, centena e milhar); avaliação da habilidade em reconhecer grandeza: que abrange a identificação de noção de grandeza com nível de dificuldade crescente (unidade, dezena, centena e milhar); avaliação da habilidade de calcular: que compreende fazer cálculo de adição, subtração, multiplicação e divisão; avaliação da habilidade de raciocínio matemático: que inclui a resolução de oito problemas com grau de dificuldade crescente.

b) Teste de Desempenho Escolar (TDE, STEIN, 1994): utilizado com o objetivo de quantificar o desempenho do acadêmico em leitura, escrita e aritmética de acordo com a seriação. O procedimento é dividido em subtestes: de escrita (escrita do próprio nome e de palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado), o de aritmética (solução de problemas orais e de operações aritméticas por escrito) e o de leitura (reconhecimento de palavras isoladas). Ressalta-se que na época da realização deste estudo **não** estava disponível a segunda versão deste procedimento (TDE-II) (STEIN; GIACOMONI; FONSECA, 2019).

Para análise dos dados, foi utilizado o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), em sua versão 19.0. Os resultados foram analisados pela Aplicação da Análise de Correlação de Spearman, com o intuito de se verificar o grau de relacionamento entre as variáveis de interesse, sendo analisado de acordo com força e direção (ZOU; TUNACALL; SILVERMAN, 2003). O nível de significância (valor de p) adotado foi 5% (0,05) e foi marcado com asterisco.

3 | RESULTADOS

Os gráficos 1 e 2 apresentam as classificações do desempenho em habilidades matemáticas (BASTOS, 2008) e de desempenho escolar (TDE, STEIN, 1994), respectivamente.



Gráfico 1 – Classificação em percentil para Habilidades matemáticas (BASTOS, 2008).

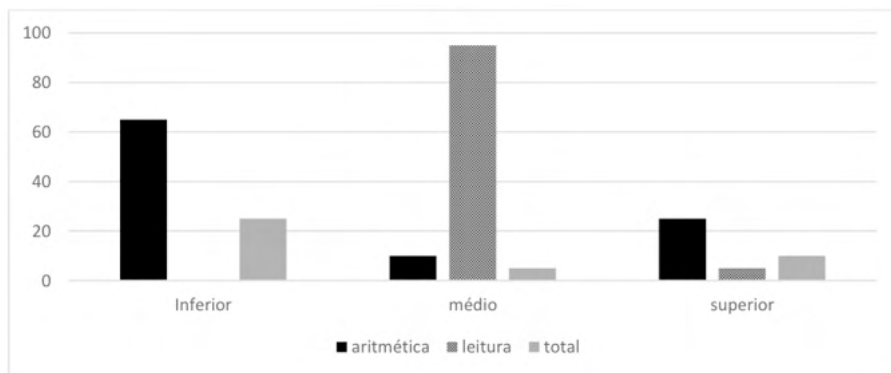


Gráfico 2 – Classificação em percentil em aritmética, leitura e total (TDE, STEIN, 1994).

Os resultados do gráfico 1 indicaram que 80% dos escolares tiveram desempenho pouco satisfatório e insatisfatório em relação às Habilidades Matemáticas. Em relação ao TDE (GRÁFICO 2), observou-se que a maioria dos escolares apresentou desempenho inferior no subteste de aritmética (65%) e médio no subteste de leitura (95%).

A tabela 1 apresenta os subtestes e a classificação (CL) do TDE. Foi observado também uma relação positiva e moderada entre as medidas de Habilidade Léxica e Sintática e os subtestes de aritmética; entre a pontuação habilidade de cálculo e os subtestes de aritmética e total do TDE; entre a pontuação total do Protocolo de Avaliação das Habilidades Matemáticas e os subtestes de aritmética, leitura e total do TDE.

Variável	Estatística	Aritmética	Leitura	CL A	CL L	CL TDE
Léxica e Sintática	ρ	0,582	0,635	0,205	0,081	0,338
	Valor de p	0,007*	0,003*	0,385	0,735	0,145
Grandeza	ρ	-0,058	0,318	-0,137	0,076	0,111
	Valor de p	0,808	0,171	0,564	0,749	0,641
Cálculo	ρ	0,611	0,476	0,333	0,159	0,333
	Valor de p	0,004*	0,034*	0,151	0,502	0,152
Raciocínio matemático	ρ	0,162	0,274	0,374	0,241	0,248
	Valor de p	0,494	0,243	0,104	0,305	0,291
Total Matemática	ρ	0,536	0,548	0,393	0,199	0,391
	Valor de p	0,015*	0,012*	0,087	0,399	0,088
CL T Matemática	ρ	0,599	0,439	0,236	0,000	0,264
	Valor de p	0,005*	0,053	0,317	1,000	0,262

Legenda: T: total de acertos; CL: classificação. A: Aritmética; L: leitura. *Análise de Correlação de Spearman (* $p < 0,05$)*

Tabela 1 - Correlação entre as variáveis de Habilidades Matemáticas e do TDE

Na tabela 2 foi possível observar que houve somente relações positivas, fracas e moderadas entre o Protocolo de Avaliação das Habilidades Matemáticas e os subtestes do TDE, sugerindo que falhas em decodificação presentes no disléxico acarretaram prejuízos de habilidades de escritas, envolvidas nas habilidades matemáticas, como a léxico-sintática.

4 | DISCUSSÃO

Pesquisas sugeriram que indivíduos com déficits no processamento fonológico podem apresentar dificuldades na recuperação de fatos aritméticos, demonstrando existir uma relação importante entre processamento fonológico e aritmética (De Smedt et al., 2010; Dehaene et al., 2003; Geary e Hoard, 2001; Ramus et al., 2003)

Os escolares com Dislexia deste estudo apresentaram desempenho em habilidades matemáticas classificado como inferior no TDE, e na Avaliação das Habilidades Matemáticas obtiveram classificação insatisfatória, pouco satisfatória e regular. Os resultados indicaram também que os escolares com Dislexia apresentaram dificuldades em matemática, sendo estas relacionadas às dificuldades subjacentes aos processos de leitura e caracterizadas por dificuldades em habilidades léxico-sintático, de cálculo e total de habilidades matemáticas.

Esses achados corroboram com o estudo de LANDERL et al., 2009, o qual indica a existência de um déficit comum, ou seja, que as dificuldades em habilidades matemáticas dos escolares deste estudo podem ser resultantes de déficits de processamento fonológicos e/ou visuais existentes na Dislexia do subtipo misto (GERMANO et al., 2014; PACHECO et al., 2014).

Ainda é importante destacar que a falha na habilidade de cálculo pode estar relacionada a falhas para fatos numéricos (recuperação de informações na memória de longo prazo, como multiplicação), que requerem o uso da memória de trabalho fonológica (Bastos, 2008). Entretanto, os escolares disléxicos deste estudo não apresentaram dificuldades com habilidades de magnitude, e de raciocínio matemático, as quais estariam relacionadas a Discalculia.

Para considerar uma comorbidade entre dislexia e discalculia, tanto a leitura quanto o desempenho aritmético devem ser igualmente prejudicados. Conforme apontado por Hannagan et al. (2015), déficits no acesso aos códigos fonológicos estão associados ao baixo desempenho em tarefas de processamento numérico que requerem procedimentos verbais, como transcodificação numérica, conhecimento de magnitudes, habilidades de cálculo e raciocínio.

McCloske, Caramazza e Basili (1985) em seu estudo ressaltaram que para cada mecanismo de compreensão e produção numérica, é importante ter uma integridade de componentes lexicais e sintáticos. Neste estudo, os escolares apresentaram dificuldades lexicais e sintáticas devido à escrita com a presença de erros ortográficos, tais como

substituições de grafemas. Deste modo, estudos destacam a necessidade de um processamento fonológico e ortográfico eficaz, que pode estar alterado em alunos disléxicos (LANDERL et al., 2009; GERMANO et al., 2014; RADDATZ et al., 2017).

Os componentes fonológicos, lexicais e sintáticos alterados em escolares com dislexia do desenvolvimento do subtipo misto podem comprometer o desenvolvimento das habilidades matemáticas, sendo estas, portanto, dificuldades secundárias ao quadro de dislexia.

5 | CONCLUSÃO

Os escolares com dislexia do desenvolvimento do subtipo misto deste estudo apresentaram dificuldades em relação às habilidades matemáticas, sendo estas de origem léxica e sintática, e de cálculo.

A relação entre as habilidades matemáticas e de leitura evidenciaram que as falhas nos processos de decodificação de leitura devido a presença do déficit fonológico e/ou visual, podem ser responsáveis pelas dificuldades matemáticas encontradas neste estudo.

Desta forma, os achados deste estudo permitiram concluir que os escolares apresentaram dificuldades em matemática secundárias ao quadro de dislexia do desenvolvimento do subtipo misto e não um quadro de coocorrência de dislexia e discalculia.

REFERÊNCIAS

ASHKENAZI, Sarit; HENIK, Avishai. **Does attentional training improve numerical processing in developmental dyscalculia?**. *Neuropsychology*, v. 26, n. 1, 2012.

ASHKENAZI, Sarit et al. **Neurobiological underpinnings of math and reading learning disabilities**. *Journal of learning disabilities*, v. 46, n. 6, p. 549-569, 2013.

ASHKENAZI, Sarit; SHAPIRA, Shir. **Number line estimation under working memory load: Dissociations between working memory subsystems**. *Trends in neuroscience and education*, v. 8, p. 1-9, 2017.

BASTOS José Alexandre. **O cérebro e a matemática**. São Paulo: Edição do Autor; 2008.

BUTTERWORTH, Brian. **Dyscalculia: From science to education**. Routledge, 2018.

CARON, Chantal; RUTTER, Michael. **Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues and research strategies**. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, v. 32, n. 7, p. 1063-1080, 1991.

DEHAENE, Stanislas. **Précis of the number sense**. *Mind & language*, v. 16, n. 1, p. 16-36, 2001.

DEHAENE, Stanislas et al. **Three parietal circuits for number processing**. *Cognitive neuropsychology*, v. 20, n. 3-6, p. 487-506, 2003.

DE SMEDT, Bert et al. **How is phonological processing related to individual differences in children's arithmetic skills?**. *Developmental science*, v. 13, n. 3, p. 508-520, 2010.

GEARY, David C.; HOARD, Mary K. **Numerical and arithmetical deficits in learning-disabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia**. *Aphasiology*, v. 15, n. 7, p. 635-647, 2001.

GERMANO, G. D.; REILHAC, C.; CAPELLINI, S. A.; VALDOIS, S. **The phonological and visual basis of developmental dyslexia in Brazilian Portuguese reading children**. *Frontiers in psychology*, v. 5, p. 1169, 2014.

HAASE, Vitor Gerdald; SANTOS, Flávia Heloísa. **Transtornos específicos de aprendizagem: dislexia e discalculia**. In: Daniel Fuentes; Leandro F. Malloy-Diniz; Candida H. Pires Camargo; Ramon M. Cosenza. (Org.). *Neuropsicologia: Teoria e Prática*. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 139-153.

HANNAGAN, Thomas et al. **Origins of the specialization for letters and numbers in ventral occipitotemporal cortex**. *Trends in cognitive sciences*, v. 19, n. 7, p. 374-382, 2015.

HECHT, Steven A. et al. **The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A longitudinal study from second to fifth grades**. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 79, n. 2, p. 192-227, 2001.

KAUFMANN, Liane; VON ASTER, Michael. **The diagnosis and management of dyscalculia**. *Deutsches Ärzteblatt International*, v. 109, n. 45, p. 767, 2012.

KOPONEN, Tuire et al. **Counting and rapid naming predict the fluency of arithmetic and reading skills**. *Contemporary Educational Psychology*, v. 44, p. 83-94, 2016.

Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K., & Willburger, E. (2009). **Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles**. *Journal of experimental child psychology*, 103(3), 309-324. Doi: 10.1016/j.jecp.2009.03.006

LOPES-SILVA, Júlia B. et al. **What is specific and what is shared between numbers and words?** *Frontiers in psychology*, v. 7, p. 22, 2016.

MOLL, Kristina; GÖBEL, Silke M.; SNOWLING, Margaret J. **Basic number processing in children with specific learning disorders: Comorbidity of reading and mathematics disorders**. *Child neuropsychology*, v. 21, n. 3, p. 399-417, 2015.

MOLL, Kristina et al. **Cognitive risk factors for specific learning disorder: Processing speed, temporal processing, and working memory**. *Journal of learning disabilities*, v. 49, n. 3, p. 272-281, 2016.

PACHECO, Andreia et al. **Dyslexia heterogeneity: cognitive profiling of Portuguese children with dyslexia**. *Reading and Writing*, v. 27, n. 9, p. 1529-1545, 2014.

Raddatz, J., Kuhn, J. T., Holling, H., Moll, K., & Döbel, C. (2017). **Comorbidity of arithmetic and reading disorder: Basic number processing and calculation in children with learning impairments**. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 298-308. Doi: 10.1177/0022219415620899

RAMUS, Franck et al. **Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults.** *Brain*, v. 126, n. 4, p. 841-865, 2003.

RAUSCHER, Larissa et al. **Evaluation of a computer-based training program for enhancing arithmetic skills and spatial number representation in primary school children.** *Frontiers in psychology*, v. 7, p. 913, 2016.

REID, Gavin. **Dyslexia: A practitioner's handbook.** John Wiley & Sons, 2016.

ROTZER, Stephanie et al. **Dysfunctional neural network of spatial working memory contributes to developmental dyscalculia.** *Neuropsychologia*, v. 47, n. 13, p. 2859-2865, 2009.

RUBINSTEN, Orly; HENIK, Avishai. **Automatic activation of internal magnitudes: a study of developmental dyscalculia.** *Neuropsychology*, v. 19, n. 5, p. 641, 2005.

SIMMONS, Fiona R.; SINGLETON, Chris. **Do weak phonological representations impact on arithmetic development? A review of research into arithmetic and dyslexia.** *Dyslexia*, v. 14, n. 2, p. 77-94, 2008.

SKAGERLUND, Kenny; TRÄFF, Ulf. **Number processing and heterogeneity of developmental dyscalculia: Subtypes with different cognitive profiles and deficits.** *Journal of learning disabilities*, v. 49, n. 1, p. 36-50, 2016.

STEIN, Lilian Milnitsky; GIACOMONI, Claudia Hofheinz; FONSECA, Rochele Paz. **TDE II - Teste de Desempenho Escolar.** São Paulo: VETOR, 2019.

TOLL, Sylke WM; KROESBERGEN, Evelyn H.; VAN LUIT, Johannes EH. **Visual working memory and number sense: Testing the double deficit hypothesis in mathematics.** *British Journal of Educational Psychology*, v. 86, n. 3, p. 429-445, 2016.

TRÄFF, Ulf; DESOETE, Annemie; PASSOLUNGHI, Maria Chiara. **Symbolic and non-symbolic number processing in children with developmental dyslexia.** *Learning and Individual Differences*, v. 56, p. 105-111, 2017.

VON ASTER, Michael G.; SHALEV, Ruth S. **Number development and developmental dyscalculia.** *Developmental medicine & child neurology*, v. 49, n. 11, p. 868-873, 2007.

ZOU, Kelly H.; TUNCALI, Kemal; SILVERMAN, Stuart G. **Correlation and simple linear regression.** *Radiology*, v. 227, n. 3, p. 617-628, 2003.

CAPÍTULO 15

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/09/2022

Suylene Tatiany do Nascimento Silva

Kadydja Karla Nascimento Chagas

Jizabely de Araujo Atanasio

RESUMO: Apresenta a ludicidade como um caminho viável na construção do conhecimento acadêmico emancipatório no ensino fundamental, por meio da educação capaz de estimular os alunos, tornando-os capazes de modificar e erigir novas realidades, além de produzir e aprofundar saberes. Torna-se imprescindível, portanto, que docentes e gestores atentem aos elementos motivadores do alunado e construam, em conjunto, uma escola fortalecida e incentivadora. Compreende-se a educação como um processo complexo que envolve o ser social, emocional e racional, considerando que os conhecimentos acadêmicos devem servir à vida e que a ludicidade pode e deve permear tais vivências. Trata-se de um estudo de caso sobre a perspectiva docente e de gestores que atuam no ensino fundamental II, acerca do entrecruzamento da ludicidade e educação. Objetiva-se analisar as interações possíveis entre a ludicidade e a educação no processo de ensino-aprendizagem, no contexto do ensino fundamental II da “Escola Estadual Auta de Souza”, Macaíba/RN. Os resultados obtidos apontam, de forma incipiente, que é primordial que os docentes e gestores consigam desestabilizar o conhecimento previamente adquirido, provocando questionamentos

perpetrados por metodologias, subsídios diversos para um aprendizado significativo, de forma crítica e duradora, buscando mecanismos para que todos os alunos aprendam e apreendam, de acordo com suas especificidades, sob um olhar atento e sensível. Diante dessa realidade, a ludicidade se torna um instrumento poderoso de mobilização social, ao permitir que o ser se descubra e ao mundo que o cerca. Assim como a aprendizagem, a educação é uma jornada ininterrupta e recomeça efetivamente quando alguém deseja respostas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ludicidade. Docência no Ensino Fundamental II. Ensino-Aprendizagem.

PLAYFULNESS AND EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT: It presents playfulness as a viable path in the construction of emancipatory academic knowledge in elementary education, through education capable of stimulating students, making them capable of modifying and erecting new realities, as well as producing and deepening knowledge. It is therefore imperative that teachers and managers attend to the motivating elements of the pupil and build together a strengthened and supportive school. Education is understood as a complex process involving social, emotional and rational being, considering that academic knowledge should serve life and that playfulness can and should permeate such experiences. It is a case study about the teaching perspective and of managers who work in elementary education II, about

the intersection of playfulness and education. The objective of this study is to analyze the possible interactions between playfulness and education in the teaching-learning process, in the context of elementary education II of the “Auta de Souza State School”, Macaíba / RN. The results show that it is fundamental that teachers and managers can destabilize previously acquired knowledge, provoking questionings perpetrated methodologies, diverse subsidies for meaningful learning, in a critical and lasting way, seeking mechanisms for all students to learn and seize, according to their specificities, under a watchful and sensitive eye. Faced with this reality, playfulness becomes a powerful instrument of social mobilization, allowing the being to be discovered and the world around him. Like learning, education is an unbroken journey and resumes effectively when one wants answers.

KEYWORDS: Education. Playfulness. Teaching in Elementary Education II. Teaching-Learning.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é o primeiro espaço acadêmico no qual crianças e jovens estabelecem contato, o lugar de encontro que apresenta o conhecimento clássico, intelectual e formal, o “templo do saber”, em que se descobre os números, as letras, a biologia, em uma leitura do mundo em cores, versos, somas, divisões, teorias, filosofias e reflexões.

Entretanto, este *locus* inicial de encantamento nos primeiros anos torna-se, com o passar do tempo, uma obrigação diária cansativa e, inúmeras vezes, distanciada da vida cotidiana do aluno. Consequentemente, o professor representado pela proximidade lúdica, acolhedora, cujas palavras e atos transportavam a um mundo envolvente de música, alegria e movimentos vivazes, transforma-se, gradativamente, em um ser distante e impessoal, confundido com mais um instrumento utilizado pela escola para transmitir o conhecimento.

O espaço acadêmico lúdico e encantador dos primeiros anos transforma-se em um local de tarefas obrigatórias, direcionado à geração de capital humano, sem grandes atrativos além das perspectivas futuras de sucesso profissional, mediadas pela figura do professor como intermediário do conhecimento, com dificuldades de aprendizagem, desinteresse e até mesmo de violência. Esse quadro adquire contornos ainda mais densos, quando se trata da escola pública no Brasil, em especial do ensino básico.

Um estudo recente divulgado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016) aponta o Brasil como o segundo país com maior número de estudantes com baixo desempenho em matemática básica, ciências e leitura, em uma lista de 64 países. Tais resultados comprovam os desafios enfrentados para a efetividade do ensino-aprendizagem, bem como apontam a desigualdade social do desempenho estudantil.

Os dados supracitados indicam a premência de mudanças no sistema educacional e na postura atitudinal para responder às novas demandas sociais e a conscientização que essa escola mecanicista e apartada da realidade não produz os resultados esperados.

Nesse sentido, Delors (2006, p.21) afirma que “a educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana.”

À vivência como professora, participe do processo educacional, cresceu-se a inquietação sobre o distanciamento imposto pelo ciclo restrito aos conteúdos programáticos e as metas puramente conteudistas, evidenciando uma escola no século XXI que carrega traços similares ao período de sua concepção.

Nessa percepção, a ludicidade apresenta-se como um caminho viável na construção de um conhecimento acadêmico emancipatório em nível fundamental e médio, a educação capaz de estimular os alunos, tornando-os capazes de modificar e edificar novas e melhores realidades, além de produzir e aprofundar saberes. Uma educação estimulante, lúdica, autopoietica e libertária.

Sob perspectivas inovadoras e estimulantes, a educação que considera o conhecimento acadêmico tão importante quanto o autoconhecimento e o interligação com o outro, que origina um estudante ativo não só na edificação de seus conhecimentos como também na aplicação desses em sua vida cotidiana e que requer uma escola que fomente um ambiente que propicie essas sensações e estímulos, não apenas nos aspecto físico-estrutural, mas antes a integração de todos os profissionais envolvidos

Torna-se imprescindível, portanto, que professores e equipe pedagógica estejam atentos aos elementos motivadores do alunado e construam, em conjunto, uma escola fortalecida e incentivadora.

Ao ponderar sobre os desafios possíveis para a melhoria qualitativa na educação, emergiram questionamentos sobre o papel dos docentes e gestores da educação nesses processos e, por outro lado, a relevância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o percurso metodológico consistiu em um estudo de caso sobre a perspectiva docente e de gestores, que atuam no ensino fundamental II, acerca do entrecruzamento da ludicidade e educação, tendo como cenário de pesquisa a Escola Estadual Auta de Souza, localizada na cidade de Macaíba, no Estado do Rio Grande do Norte (RN).

Tais premissas nortearam as questões deste estudo: De que forma os docentes do ensino fundamental II e os respectivos gestores vivenciam a interação entre educação e ludicidade? Com qual frequência a ludicidade permeia as atividades pedagógicas desenvolvidas?

Diante do exposto, elencou-se como objetivo geral analisar as interações possíveis entre a ludicidade e a educação no processo de ensino-aprendizagem no contexto do ensino fundamental II da Escola Estadual Auta de Souza, Macaíba/RN.

Os objetivos específicos complementaram o estudo ao identificar a importância atribuída à ludicidade no processo de ensino-aprendizagem pelos professores do ensino fundamental II; apreender como as atividades lúdicas são vivenciadas em sala de aula e

refletir sobre a importância da ludicidade nas atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula.

Tal estudo justifica-se, portanto, pelas estratégias metodológicas que poderão ser suscitadas e posteriormente desenvolvidas, tanto no diálogo com os profissionais quanto na divulgação dos resultados obtidos.

2 | LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: LAÇOS QUE GERAM AFETIVIDADE

Ao abordar os processos de ensino-aprendizagem, compreende-se a educação como um processo complexo que envolve o ser social, emocional e racional, considerando que os conhecimentos acadêmicos devem servir à vida e que o prazer pode e deve permear tais vivências. Aprender é um ato de encantamento e ensinar uma vivência lúdica e afetiva e para isso, busca-se a reflexão sobre caminhos para tornar esse entrecruzamento uma etapa enriquecedora e estimulante.

Considerando os dados divulgados pela OCDE (2016) no relatório intitulado “Alunos de baixo desempenho: por que ficam para trás e como ajudá-los”, impõe-se a reflexão sobre as práticas pedagógicas vigentes e a efetividade real para a vida dos educandos, além das mudanças imprescindíveis nos processos de ensino aprendizagem. Entretanto, como realizar estas transformações?

Um dos caminhos possíveis para a transformação desse quadro educacional é um ensino significativo, que considere o sujeito como ser integral e carregue consigo a construção amorosa e simbólica do saber, como propõe Byington (2003, p. 30), ao afirmar que “o saber motivado emocionalmente pode tornar-se uma das mais apreciadas atividades humanas.”

E como materializar essa educação sensível e amorosa? Encantando. O encantamento é fruto do mistério e do desejo de desvendá-lo, estudar deve suscitar em seus partícipes o *Homo Ludens*, conceituado por Huizinga (2000, p.6), ao mencionar que “a existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo.”

A partir da noção da não-seriedade é possível construir o conhecimento, criar ligações emocionais e racionais para além do jogo e, particularmente nesse estudo, o jogo do saber, que despertará em seus jogadores o anseio pela descoberta e englobará não somente sua cognição, como também sua emoção, incorporando conhecimentos significativos e duradouros.

O jogo do saber implica, sobretudo, ponderações de diversas naturezas, principalmente quanto ao papel do docente e as escolhas de práticas em sala de aula. Como fazer do mistério um aliado? Como despertar no alunado o desejo e a curiosidade e, ainda, transformar a ludicidade em ações concretas no ensino? Para obter tais respostas,

faz-se imperativa a ampliação da sensibilidade. Conquistar uma educação que aprecie o ser de forma integral requer um educador que se permita sentir, brincar, criar e recriar. Um professor que considere o educando como o ser humano que é, em todas as suas peculiaridades.

Complementa Chagas (2014, p.20) que “assim, quando o professor consegue transpor o materialismo superficial e consegue enxergar seu aluno como ser integral, que deve e necessita ser tratado como seu igual, ele passa a fazer da educação uma verdadeira doutrina de amor e perseverança. ”

A educação escolar pode e deve ser instigante, aprender pode e deve ser um ato de prazer e realização, ensinar pode e deve ser um momento de autoconhecimento e reconstrução de si e do outro e a escola pode e deve ser um ambiente de perene descoberta, socialização, respeito, solidariedade e amor.

A visão holística do ser integral e em constante transformação diligencia compreender a importância do encantamento e da sensibilidade nas práticas acadêmicas e, por conseguinte, construir uma escola viva e compromissada que eduque para a vida, representam as possibilidades de interação entre a ludicidade e educação.

2.1 A construção do saber

O início da vida humana marca, igualmente, os processos de aprendizagem sendo que respirar é o primeiro deles e, embora seja um processo doloroso, se faz necessário e intuitivo, assim como todos os processos vivenciados gradativamente: comer, caminhar, falar, ler, escrever, conviver, dentre outros. A cada processo, um conhecimento adquirido.

Os conhecimentos acadêmicos fazem parte desses processos e a diferença consiste na esquematização fragmentada dos conteúdos, que a torna uma entidade distante da realidade e da naturalidade da aprendizagem, tornando-se essencial repensar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, tendo em vista que melhorar o desempenho é uma ação menos numérica do que estrutural.

Tal constatação abarca uma educação “reencantada”, em que a sensibilidade social e eficiência pedagógica unem-se em prol de produções de aprendizagens expressivas, como sugere Assmann (1996, p.28):

A longa evolução da espécie humana habilitou-nos para funcionarmos razoavelmente bem como animais instrucionais. Foi provavelmente a percepção deste fato que levou as pedagogias tradicionais à sua opção preferencial pelo que há em nós de animal domesticável e adestrável, porque é impressionante a quase imutabilidade dos processos didáticos ao longo de séculos. (...). Hoje, porém, sabemos que semelhantes pedagogias, além de serem manipuladoras, ficam muito a dever não apenas ao fantástico potencial do cérebro/mente, mas cerceiam sobretudo a dinâmica vital e prazerosa da morfogênese do conhecimento.

Evidencia-se que o autor critica a concepção fragmentada da educação que, além de dissociar conteúdos e desconsiderar aspectos psicossociais, apresenta-se como

instrumento de domesticação e propagação ideológica e, ainda, propõe mudanças para um ensino que considere a qualidade cognitiva e social da educação, apontando que o aprender não se resume à sala de aula e seus conteúdos, expandindo extramuros e que os fatores externos também interferem nessa aprendizagem.

Indica, por outro lado, que processo educacional, melhoria pedagógica e compromisso social são fatores indissociáveis em uma proposta de ensino eficaz. Além da consonância desses fatores, ele propõe uma prática pedagógica que encante o aprendente e o motive a saber mais, posto que “educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento, para sua dignidade de sujeitos do seu futuro.” (Idem, 1996, p.22).

Conclui-se que o despertar do aprendente trespassa a transformação da prática pedagógica, uma ação cotidiana na qual a escola deixa de ser uma mera repassadora de conteúdos prontos e transforma-se em um ambiente propício e estimulante, com uma pedagogia da pergunta, da complexidade que promove a reflexão, a pesquisa e o entendimento de maneira significativa e particular sem deixar de considerar aspectos globais.

A fim de promover um fazer pedagógico aberto às surpresas, imprevistos e movido pelo desejo de descobrir o novo e de aprender, “a escola precisa tornar-se um espaço para o desejo e a paixão de aprender e de viver esperançadamente. E este ponto não pode ficar omissos quando se aborda a questão da qualidade na educação.” (Ibidem, 1996, p.201).

A construção do reencantamento da educação considera a ludicidade, prioriza a experiência de aprendizagem significativa na qual o aprendente é visto como ser complexo e partícipe de uma sociedade, membro de uma família, um futuro agente da economia, um ser pensante, mental, mas também repleto de sentimentos e anseios; um ser intelectual, emocional e social, convivendo com todas essas facetas de si e buscando melhorias em todos esses âmbitos.

Esse reencantamento promove o prazer de aprender e o reconhecimento da dignidade humana, além de uma postura confiante diante da vida e da própria humanidade, pois tem como base a relação intrínseca entre os processos vitais do aluno e os processos de aquisição de conhecimentos.

Sob a perspectiva da inovação pedagógica e do envolvimento da emoção nos processos de ensino-aprendizagem, Byington (2003) conceitua a dimensão simbólica da educação e a construção amorosa do saber, confirmando a necessidade do uso da emoção no fazer pedagógico.

Valendo-se dos conhecimentos acerca dos fatores psíquicos que interferem na aprendizagem e da simbologia baseada nas teorias junguianas, o autor propõe uma transformação a partir da visão do aluno como ser complexo que agrega à sua individualidade e suas particularidades o fato de pertencer a uma cultura, a um planeta, de constituir-se

um ser cósmico e, portanto, “trata-se, assim, de uma pedagogia de relacionamentos que expressam a transformação do ser(Self) individual, cultural, planetário e cósmico.”(Idem, 2003, p.21).

O autor destaca, ainda, a importância da figura do professor nesse processo, como o agente que promove a interligação entre o indivíduo, a turma e o próprio docente, tendo como fio condutor a amorosidade e vivência, apresentando a pedagogia simbólica:

Um método de ensino centrado na vivência e não na abstração, e que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado. Um referencial pedagógico baseado no próprio desenvolvimento simbólico e arquetípico da personalidade e da cultura para tornar o estudo naturalmente lúdico, emocional, cômico e dramático, atraente e emergente da relação transferencial amorosa entre o aluno, a classe e o professor (BYINGTON,2003, p.15)

A vivência significativa no ambiente escolar, o entendimento do saber como uma ação holística que envolve elementos racionais, emocionais, ambientais e socioculturais são apresentados pelo autor como uma alternativa para o aprofundamento do aprendizado e redução do seu esquecimento.

Tal como Assmann, Byington crê no prazer e na ludicidade como peças fundamentais no processo de aprendizagem e essa liberdade ludo-criativa, que pode e deve conectar professores e alunos, torna o ensino mais eficaz ao proporcionar um ambiente análogo ao encontrado pelo aluno em suas experiências cotidianas de aprendizagem, tendo em vista que o cérebro trabalha continuamente com símbolos, segundo os estudos junguianos.

Sob a perspectiva ludo-criativa, o autor estabelece um paralelo entre o conhecimento adquirido por meio unicamente da intelectualidade e o que se aprende com a vivência, a emoção e a imaginação, estabelecendo que o primeiro produz a erudição e o segundo têm ligação íntima com a sabedoria.

Para Byington (2003, p.301), “o uso da imaginação na perspectiva do Self protege o saber da simples erudição e o subordina à sabedoria” e assim, a sabedoria entende o humano em seus múltiplos aspectos e necessidades e faz uso de seu conhecimento para o crescimento e bem-estar geral, abandonando a perspectiva individualista.

De acordo com os autores supracitados, a escola pode ser um portal para o amanhã, lugar de encantamento e sonhos em que os aprendentes poderão construir um futuro melhor. No entanto, torna-se fundamental que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem deverão reconhecer e admitir que o ambiente escolar é esse lugar de mudanças e de alicerçamento, além de compreender que tal envolvimento, mais que intelectual e social, inclui a emoção e a paixão, que geram e alimentam o encantamento.

2.2 O encantamento

O processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva lúdica que seja

criativa e sensível, capaz de estimular a intelectualidade sem negligenciar o emocional e o social requer estudos conceituais sobre a ludicidade e suas representações na vida humana.

O *Homo Ludens* apresentado por Huizinga (2000) é o ser humano que tem na ludicidade um elemento de significativo poder de transformação de si mesmo e da sociedade e, embora racional, se permite entregar ao jogo e a partir dele criar.

O autor promove uma reflexão sobre o conceito de jogo e sua relação com a cultura e demonstra a importância do jogo na vida humana e em todo seu fazer cultural e percebe-se, desde as considerações iniciais, a relação intrínseca entre homem e ludicidade, além da importância desta para a sua criatividade. Desse modo, afirma que as principais criações da humanidade, possuem origem no jogo: leis, guerra, arte, linguagem, filosofia, dentre outras.

Defende Huizinga que o jogo se revela também na vivência cotidiana de cada ser humano, possui um mecanismo próprio e antecede, inclusive, a cultura. Ao construir um conceito que ultrapassa as visões anteriores que apresentavam o jogo pela perspectiva fisiológica ou psíquica, aponta no jogo um caráter de seriedade que é concomitantemente prazeroso, divertido e libertário:

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo (Huizinga, 2000, p. 04).

A observação atenta dos conceitos supracitados demonstra o traço humano do jogo, sem reduzi-lo a faixas etárias, momentos históricos ou a grupos sociais específicos, antevendo o jogo como uma faceta natural da vida, que se manifesta com as mais diversas finalidades na história e na existência humana, posto que “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo.” (Idem, 2000, p. 06).

O autor demonstra, por meio de diversas análises, quão lúdica é a essência humana e como essa força e fascínio do jogo são hábeis em desenvolver os mais diversos traços na formação dos indivíduos e, simultaneamente, como seres sociais. O poder de encantamento exercido pelo jogo é visto como uma das mais eficazes armas de construção pessoal e sociocultural.

O entendimento desse *Homo Ludens* fascinado pelo criativo jogo do viver associa-se com o desejo de liberdade nos estudos de Schiller (1993) que critica a valorização da razão em detrimento do sensível, apontando que o distanciamento entre essas forças

vitais tem sido prejudicial ao crescimento pleno do ser humano, além de distanciá-lo da felicidade.

O autor propõe, portanto, que “o Estado deve honrar não apenas o carácter objetivo e genérico dos indivíduos, mas também o carácter subjetivo e específico, alargando o reino invisível dos costumes sem despovoar o reino dos fenômenos.” (Idem, 1993, p.44).

Sob a interpretação de que racionalidade e sensibilidade devem ser equivalentes em importância, o autor apresenta a ideia de três impulsos básicos que movem a vida humana: o impulso sensível que tange os fatores emocionais que lhe cercam, responsável pelo entendimento do que é físico e tangível, e se agir sozinho exclui do ser a espontaneidade e a liberdade; o impulso formal que é responsável pela racionalidade e a partir dela pela moral humana, mas agindo isoladamente exclui do sujeito a passividade e a dependência; e o impulso lúdico que é a convergência harmônica dessas duas forças.

Acrescenta que [...] logo, o impulso lúdico, no qual ambos atuam em conjunto exercerá sobre o ânimo uma coação de carácter simultaneamente moral e físico; portanto, uma vez que ele suprime toda a contingência, abolirá também toda a coação e libertará o ser humano tanto no plano físico como moral.” (Schiller, 1993, p. 74).

O equilíbrio gerado pelo impulso lúdico capacita o homem para ser livre em plenitude, pois mantém os dois impulsos ativos e vibrantes, porém retira deles a predominância que pode ser perniciosa e cega. O impulso lúdico gera a beleza humana, a partir do momento em que equilibra razão e sensibilidade, subjetividade e objetividade, individualidade e sociabilidade.

O autor atribui tamanha importância ao impulso lúdico que afirma: “[...] de todos os estados do homem, é o jogo e **somente** ele que o torna completo e desdobra de uma vez sua natureza dupla[...]. (Idem, 1993, p.79, **grifo do autor**).

O jogo de viver, quando agraciado pelo impulso lúdico torna-se mais produtivo e completo, pois transforma o aparente paradoxo sensibilidade/ razão em forças aliadas na formação de uma humanidade mais igualitária e feliz. A prática e a reflexão sobre virtudes são realizadas com a mesma importância e cuidado e alterar-se para melhor a realidade.

Considerando os aspectos apresentados, destaca-se que tanto para Schiller quanto para Huizinga, a ludicidade permeia a vida humana, tornando-se um elemento fundamental em sua existência e contribui para construção do conhecimento pessoal, social e histórico da humanidade.

2.3 O saber com bases lúdicas: uma viagem ludopoiética

Diante do quadro educacional brasileiro que apresenta alunos com baixo rendimento escolar, professores desmotivados e uma escola com modelos arcaicos de abordagem e ensino, buscou-se por teóricos que abordassem a sensibilidade e a ludicidade jungidas em prol do fazer pedagógico, sob a visão holística da educação, como ato prazeroso e contínuo de formação e auto-formação.

Acerca da interação entre a ludicidade e educação, destaca-se as reflexões de Maia (2010, p.104), que concebe a educação a partir da perspectiva sensível e lúdica e entrevê os partícipes do processo educativo como seres holísticos, em contínua formação e transformação. Para a autora, a educação lúdica é transformadora posto que “ludicidade, alegria de viver implicam mudanças porque envolvem desejos. Ao contrário da defesa absolutista da racionalidade na educação, a presença da ludicidade na educação vem fazer brotar as sementes das emoções, da alegria de viver, para assim fazer frutificar os sentimentos de amor à vida, à natureza, ao planeta.

Dessa forma, a ludicidade na educação não seria mero instrumento decorativo, mas sim energia motivadora do aprender não só acadêmico, como também da formação humana que respeita e ama - para além do eu - o outro e a natureza.

A formação acadêmica com a percepção lúdica apresenta a possibilidade da instituição de ensino colocar no mercado de trabalho um profissional sensível, criativo, capaz de lidar com imprevistos, de criar e recriar, e principalmente, capaz de inovar-se aprendendo sempre e reformulando-se a cada experiência. Um ser ludopoiético em constante transformação a partir da alegria, do contato e da vivência com o outro.

Sobre a formação de profissionais sob a perspectiva da ludicidade, a autora aponta que [...] os desafios podem ser visualizados na formação de um profissional que perceba e vivencie a ludicidade, a criatividade, a sensibilidade, tendo a perspectiva da auto-formação humana em sua vida[...]. (Maia, 2010, p. 14).

A escola, portanto, pode ser um ambiente de incentivo a essa auto-formação com elementos de esperança, prazer e alegria. Um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também humana em que se valoriza a existência e importância do outro. Um ambiente que propicie a inovação e impulse todos os partícipes do processo educativo a estarem sempre abertos à vivência das transformações necessárias, a serem criativos e inovadores. Essa escola pode suscitar não só seres autopoiéticos, mas principalmente, seres ludopoiéticos.

Sobre essa escola que favorece a ludopoiese, Maia (2010, p.109) comenta que “ a educação do lúdico é uma educação da esperança[...] uma educação enraizada na ludicidade humana é uma educação alimentada com alegria de viver.”

De acordo com a autora, promover a interligação entre ludicidade e educação, pode provocar um ambiente ludopoiético e gerar - para além dos portões escolares - seres ludopoiéticos dispostos a viver com esperança, a respeitar o outro e a aprender com ele, além de ver-se como pessoas em constante transformação, que se modificam a partir da alegria de viver. Assim, alunos, professores e gestores teriam na escola um ambiente prazeroso de crescimento, mutação e aprendizado.

Dentre as reflexões sobre as perspectivas de melhoria educacional a partir do entrecruzamento entre a ludicidade e educação, encontra-se a descrição dos quatro pilares fundamentais da educação de Delors (2006, p.90):

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

De acordo com o autor, a educação atual enfatiza o primeiro saber – aprender a conhecer - e minimiza ou ignora a importância dos demais saberes e tal fato se deve às características subjetivas dos outros três saberes. Essa priorização traz consigo a instrumentalização do ensino e a centralização na razão, em detrimento dos outros aspectos humanos.

Torna-se primordial considerar de forma equânime os demais saberes; o saber fazer que permite a transformação do meio a partir dos conhecimentos adquiridos; o saber viver juntos que permite o aprendizado com e por meio do outro, além de permitir a construção de uma sociedade mais pacífica e respeitosa; e o aprender a ser que infere um reconhecimento de si e possibilita a autoconstrução e autorreconstrução, a medida em que se vivenciam as experiências.

Assim, unir esses quatro pilares produz uma educação libertadora, pois contempla o ser em sua integralidade, enxergando-o como humano ao mesmo tempo racional e emocional, social e individual.

Ao pensar no fazer pedagógico que aprecie na mesma escala os quatro pilares, visualiza-se a ludicidade a permeá-lo, tendo em vista que esse ser integral necessita do prazer e da alegria para apreciar as facetas do ensino [...] as missões cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até o fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo dos outros e de si mesmas. (Delors, 2006, p. 104).

Deste modo, na visão do autor, esse ensino dinâmico sugere tanto a vivacidade do lúdico quanto o seu poder de reflexão e transformação, apresentando um ensino vivo, que considera o ser integral e um ensino sensível, atento às peculiaridades do eu, sem perder de vista os fatores sociais e intelectuais envolvidos.

Fundamentando a educação sensível e lúdica, Moraes (2003) propõe a construção do saber a partir da biologia do amor, defende a autopoiese dentro da relação sentir-fazer que engloba as dimensões humanas da razão e da emoção, sem desconsiderar nessa auto-formação o papel de interação com o outro. A partir desse processo de interação do eu com o outro e da razão com a emoção, a aprendizagem flui e surge a modificação humana tanto no consciente quanto no inconsciente.

Dessa forma, “o aprender e conhecer são processos autopoieticos que envolvem a totalidade do Ser. Implicam, portanto, a corporeidade humana, as relações do indivíduo consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com a cultura e com o contexto. “ (Idem, 2003, p. 122).

A partir dessa perspectiva a autora destaca a importância do papel docente nessa relação do sentir-fazer e destaca a aprendizagem como um processo dialogal e dialógico:

A mediação pedagógica seria, portanto, um processo comunicacional, conversacional, de co-construção, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno. (Ibidem, 2003, p. 210).

Essa mediação tem como fio condutor o amor e a autora defende a interligação entre sentimento e razão como a força responsável pela autopoiese, destacando que “devemos ter o amor como base, como sabedoria, como farol que tudo ilumina e vivifica e que nos dá a energia necessária para continuarmos vivendo, convivendo a cada instante e aprendendo.” (Moraes, 2003, p. 55).

Enfatiza a autora que, quando necessária, a correção deverá ser do fazer e não do ser, pois, corrigindo o fazer, indiretamente modifica-se o ser, mas sem gerar insegurança ou baixa estima. Uma ação pedagógica que respeita o outro, dando-lhe a liberdade de ser livremente, mas que atua em seu fazer mostrando alternativas. Essa relação amorosa promove um aprendiz aberto à inovação e a autotransformação, que respeita a si, ao outro e à natureza.

Assim, o ato de aprender e de ensinar seria uma celebração à vida e uma vivência contínua dessa celebração, como descrito:

Viver é poder celebrar a vida em toda sua beleza. É aprender a dançar com a vida com flexibilidade, alegria, encantamento e leveza. É vivenciar o movimento dialético entre o interior e o exterior que envolve todos os seres [...]. Viver é, necessariamente, conviver consigo mesmo, com os outros, com a natureza, e com o sagrado que existe dentro de cada um de nós (Idem, 2003, p. 50).

A educação viva e dinâmica que valoriza o sentir e atua por meio dele na auto-formação humana, envolve o educando e o prepara para a vida de forma plena, ensinando conteúdos acadêmicos sem deixar de lado o que tange ao sentimento. Fortalece a emoção e amplia a razão, construindo um eu consciente de si e respeitoso para com o outro. Reconhece sua incompletude, tipicamente humana, mas favorece a constante autotransformação. Entende-se humano a partir do olhar do outro e vê no amor a energia motriz da vida.

A percepção de educação proposta por Gonçalves (1994) traz a corporeidade como componente do processo educacional e esclarece que a relação humana com o corpo é determinada pela cultura, sendo que a percepção desse corpo como elemento ativo no processo de aprendizagem foi perdendo destaque com o passar do tempo, até atingir papel secundário ou até mesmo figurativo no aprender. Essa visão de corpo, portanto, não é única e varia de acordo com a sociedade a que pertence:

A forma de o homem lidar com a sua corporeidade não é universal e constante, mas sim, uma construção social. O homem vive em um determinado contexto social com o qual interage de forma dinâmica, pois, ao mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a esta atua sobre ele, influenciando e direcionando suas formas de pensar, sentir e agir. (Gonçalves, 1994, p.13)

Para a autora, o sentir, pensar e agir determinado pela relação dialética entre indivíduo e sociedade insere-se na proposta de uma educação na qual a razão não se sobreponha a emoção, o conhecimento racional não seja visto com valor maior do que o intuitivo e o universal não seja mais importante do que o particular. Uma educação em que corpo e espírito são considerados partes do mesmo todo e agem juntos na aquisição do conhecimento.

Aponta, ainda, a descorporalização como um traço da sociedade contemporânea e sugere que a valorização exacerbada da razão reduziu a importância do universo sensível e terminou por padronizar a ação corporal, anteriormente espontânea e particular, referindo que [...] em uma evolução contínua da racionalização, o homem foi tornando-se, progressivamente, o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial. (Gonçalves, 1994, p.17).

Dessa forma, o controle do sentimento e a tentativa de racionalizá-lo está diretamente ligado à subordinação do corpo a movimentos padronizados e pouco ou nada espontâneos e urge desfazer esse distanciamento entre o corpo e o ser subjetivo que o anima, esse afastamento entre razão e emoção. Faz-se necessário devolver ao corpo, especialmente no processo educativo, sua espontaneidade natural e permitir que ele se conecte ao mundo e ao saber livremente, assim descrito:

O corpo expressa não somente nossa história individual, mas também a história acumulada de uma sociedade, que nele imprimiu seus códigos. A tendência do homem moderno é reprimir sua expressividade corporal, criando com isso formas estereotipadas de comportamento corporal. Liberar o movimento espontâneo é liberar o nosso eu autêntico, é deixá-lo ir ao encontro do mundo, descobrindo sua verdade. (Idem, 1994, p.152-153)

A educação direcionada ao ser integral não pode e não deve ignorar o corpo, por ser ele instrumento de acesso e de transformação do conhecimento. Devolver ao corpo seu caráter espontâneo é permitir que ele desperte para criatividade e se reinvente a cada experiência vivida e a criatividade, liberdade e reinvenção colaboram na construção do saber.

Um corpo liberto da padronização com espaço para experimentação e que é instrumento de expressão da subjetividade humana proporciona ao indivíduo a oportunidade de equilibrar o sentir, o pensar e o agir. Assim, uma educação que não cerceia o corpo permite ao aprendente uma vivência de aprendizagem profunda e lúdica.

A percepção do fazer pedagógico e a educação como um todo, pensando-se a experiência escolar sob a perspectiva planetária e ampla evidencia-se nas contribuições

de Chagas (2014), que corroboram com a perspectiva de uma visão holística do ambiente escolar e destacam a importância dos elementos lúdicos no processo de ensino e a sensibilidade como fio condutor da relação professor- aluno-conteúdo.

A autora propõe uma educação para vida que considera o humano como ser complexo que possui dimensões para além da intelectualidade e percebe seus traços emocionais e espirituais, defendendo a simplicidade de gestos e crença na realização de sonhos no fazer pedagógico.

Os sonhos são a representação da imaginação, do poder de abstração humano, acreditar em sonhos no fazer pedagógico é acreditar no elemento lúdico e tê-lo como aliado na construção de pessoas e sociedades melhores. Esse pensamento alia-se aos demais teóricos citados nesse trabalho, pois trazem consigo a ideia de melhoria nas relações humanas a partir de uma educação que perceba os atores do sistema educacional como seres multifacetados que não se restringem à vivência intelectual.

A análise global de Chagas (2014, p.21) sobre o ambiente escolar busca compreender a relação professor-aluno sob a perspectiva da sensibilidade, atentando para o respeito e cuidado quanto aos dois componentes na escola para vida. Quando se refere ao estudante ela reflete que devemos, como educadores, “vislumbrar o aluno como aquele sujeito ativo da sua aprendizagem, aquele que se apropria do conhecimento com ousadia de utilizá-lo em sua própria vida.” (Chagas,2014, p. 21).

Propõe, assim, o ensino significativo que considere a realidade do aprendente e o permita fazer conexões com sua vivência cotidiana, salientando que é necessário respeitar a percepção do aluno e levá-lo a unir seus conhecimentos empíricos aos acadêmicos, aplicando-os em suas atividades diárias, sem medo de inventar ou reinventar em sua própria vida.

Quanto ao papel do docente nesta ambiência de educação humanizadora, Chagas (2014) ressalta a relevância da conscientização do docente sobre sua própria formação, do olhar do professor para si como ser integral, cósmico e em eterna formação.

Denota-se que, para o docente, construir e reconstruir a si mesmo permite auxiliar na construção e consecução de uma escola viva. Embora não ignore os desafios enfrentados pelos docentes, a autora destaca a formação contínua que o professor vivencia durante sua vida profissional:

É essencial compreendermos que a tarefa do professor não é tão simples assim, pois além dele estar conectado com os estudantes, é importante estar conectado consigo mesmo, uma vez que estamos nos referindo a uma educação que se preocupa com as questões cognitivas, afetivas e sociais. Para isso, não podemos desconsiderar que o professor também passa por processos de desenvolvimento com relação à experiência pedagógica. (Chagas,2014, p.22)

Pensando nos desafios da construção de uma escola viva, bem como no professor que se renova a partir do conhecimento não só do conteúdo de sua disciplina, como também

da análise e reflexão sobre sua prática pedagógica e sua percepção sobre si e sobre o outro, a autora propõe a “Teia da sensibilidade no espaço da sala de aula”, assim descrita:

Nossa Teia da sensibilidade na aula tem como bases teóricas: 1) A reflexividade histórica (NOVOA, 1988) no campo específico que estamos investigando. 2) A ludicidade, a criatividade e a sensibilidade (ALVES, 2005; DUARTE JR, 2001) que formam os três saberes necessários para o desenvolvimento de uma prática docente com sensibilidade. 3) O princípio da reflexividade vivencial (MATURANA, 1999) que problematiza a possibilidade de uma vivência significativa na educação escolar pelo viés da sensibilidade. Foi com estes três pilares que buscamos encontrar um modelo que transcenda as práticas educativas racionais, em busca da construção de uma educação sensível, através do criar, brincar e sentir. (Chagas, 2014, p.42)

Depreende-se que o saber é um processo criativo, ao mesmo tempo individual e social, advindo do prazer da descoberta e que perpassa as dimensões lúdicas, cognitivas, emocionais e cósmicas dos partícipes do processo educativo.

Em relação aos conceitos dos autores selecionados, observou-se que apresentam postulados de uma pedagogia inovadora, que considera o aprendente como ser partícipe de uma sociedade, a contextos que extrapolam os muros escolares. Apreendeu-se, também, que todas as perspectivas de melhoria do ensino apresentadas perpassam, direta ou indiretamente, a ludicidade e tal vivência provoca transformações e crescimento ao ser e seu entorno.

Após a apropriação dos conceitos revisados e discutidos, procede-se a consecução do estudo, com a explanação dos procedimentos metodológicos.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos consistiram em uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, instrumentalizado pela aplicação de entrevistas semiestruturadas.

Sobre a importância da pesquisa de campo, Minayo (2014, p.105), ressalta que o campo é o local em que ocorre a coleta de dados necessários à elucidação e esclarecimentos do problema, observado de uma forma mais ampla, se constituindo em um “recorte espacial correspondente à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”.

Segundo Richardson (2008, p.117), as abordagens qualitativas são utilizadas em “situações complexas ou particulares e buscam descrever essa complexidade, analisar a interação de certas variáveis, compreender os processos dinâmicos de grupos sociais e contribuir com a mudança de determinado grupo. ”

À luz de Yin (2015, p.19), a escolha do estudo de caso atinou-se ao desenvolvimento deste estudo, representando a estratégia preferida quando se colocam “questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos ou quando

o foco se encontra em fenômenos contemporâneos, inseridos em algum contexto da vida real. ”

Em relação às entrevistas, Goldenberg (2009, p.47) comenta que evita vieses, “tornando difícil para o pesquisado a produção de dados que fundamentem de modo uniforme uma conclusão equivocada, e torna difícil para o pesquisador restringir suas observações de maneira a ver apenas o que sustenta seus preconceitos e expectativas.

O cenário de pesquisa foi a “Escola Estadual Auta de Souza”, situada no município de Macaíba/RN. As entrevistas foram realizadas com os professores de Ensino Fundamental II e os gestores da escola, contabilizando 25 servidores ativos. Desse total, cinco docentes declinaram do convite e dois encontravam-se afastados por motivos de saúde. Assim, responderam às entrevistas 18 participantes, sendo 12 docentes e 6 gestores, que permanecerão no anonimato.

À luz de Bardin (2009), os resultados foram dispostos por meio do conjunto de técnicas de análise de conteúdo, que atende à temática deste estudo, desvelando motivações, valores, atitudes, tendências e ideologias presentes no universo da pesquisa, categorizados e apresentados a seguir.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando responder às questões norteadoras e objetivos traçados, as entrevistas foram realizadas separadamente com os gestores e docentes da instituição de ensino e, ainda, visando a consecução da análise de conteúdo, bem como a elucidação do leitor, escolheu-se categorias que compusessem os aspectos abordados e, sequencialmente, permitissem as considerações necessárias.

4.1 A ludicidade e a visão dos gestores

As categorias escolhidas para análise da percepção dos gestores da “Escola Estadual Auta de Souza” foram: Ludicidade – Conceito; Interação Ludicidade, Educação e Ensino-Aprendizagem; Estímulo da Gestão às Atividades Lúdicas na Prática Docente e Importância da Ludicidade no Cotidiano, representadas imagetivamente na ilustração a seguir:

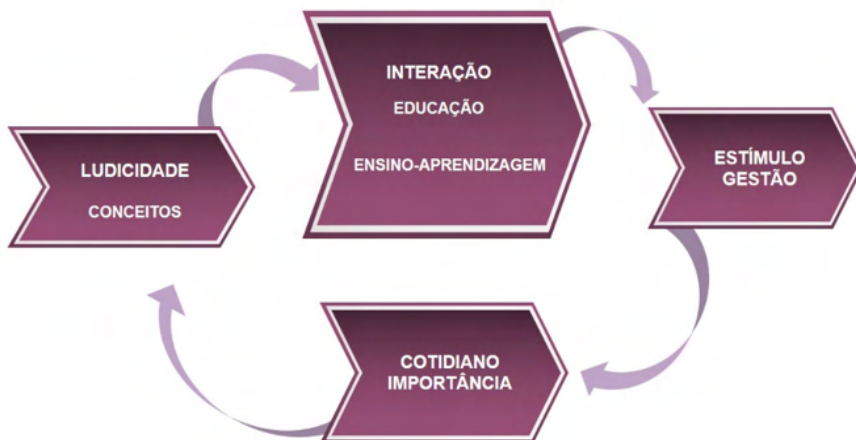


Figura 1 – Síntese das categorias - Gestores

Fonte: As autoras, 2017.

4.1.1 Ludicidade – Conceito

Em relação ao conceito de ludicidade, observou-se que a descrição e a compreensão geral dos gestores demonstraram similaridade significativa:

São atividades que envolvem movimento, espontaneidade, liberdade, enfim... está relacionada ao brincar como meio facilitador para a aprendizagem.

Trabalhar os conhecimentos nas diversas áreas através de brincadeiras, música, dança.

São atividades que proporcione a interação, participação, vivência, socialização, prazer e seja significativo para ambas as partes.

Aprendizagem a partir de uma visão mais dinâmica, não presa a rótulos.

O lúdico teve origem na palavra *ludus* que quer dizer jogos.

É a forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos através de jogos, músicas, danças e etc, com o intuito de educar, ensinar e interagir.

Nota-se que, espontaneamente, os gestores fizeram interações do termo ludicidade com a aprendizagem, conhecimento, criatividade, socialização, brincadeira, música, dança e jogos contemplando o aporte teórico ligadas ao jogo (Huizinga, 2000) e ao equilíbrio entre a razão e emoção (Schiller, 1993), além de vislumbrar a ludicidade como movimento libertador, o que pode configurá-la como uma ferramenta de participação social, consonante com a proposta do sentir, pensar e agir (Gonçalves, 1994) e o aprender a viver juntos (Delors, 2006).

4.1.2 Interação Ludicidade, Educação e Ensino-Aprendizagem

Ao questionar-se a relação entre ludicidade, educação e os processos de ensino-aprendizagem no cenário de pesquisa e, em caso positivo, a pertinência dessas interações, a concordância foi unânime entre os entrevistados, que assim discorreram:

Proporciona ao educando experimentar novas habilidades no contexto escolar e fora dele, incentivar e estimular a criatividade e imaginação. Acredito que a ludicidade oportuniza o aluno estar interagindo com os demais colegas e com ele mesmo, o que resulta em um crescimento intelectual, da autoestima, das relações sociais.

Se não houver essa relação, dificulta a formação de pessoas críticas e criativas, que inventem e descubram, que sejam capazes de construir conhecimento. Permite que os alunos relaxem, liberem suas energias contidas na sala de aula. Sobre a pertinência, é preciso propiciar esse ambiente e espaço prazeroso que o torna mais sensível e ajuda a desenvolver o hábito de partilhar, conviver, trocar experiências.

Sem dúvidas, é através da ludicidade que podemos oferecer aos discentes atividades que possam promover o aprendizado significativamente. Em relação à pertinência, é oportunizando ao aluno momentos lúdicos, que podemos garantir o aprendizado prazerosamente, não deixando de lado a afetividade, parceria e o respeito mútuo entre docentes e discentes.

Porque se aprende em todos os lugares e em qualquer situação. A pertinência quanto ao ensino-aprendizagem é que se aprende de uma forma descontraída e prazerosa.

Através das brincadeiras, irá facilitar para o professor a transmissão de determinada visão de mundo. O lúdico aplicado à prática pedagógica contribui para a aprendizagem da criança e possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas.

O lúdico aplicado à prática pedagógica contribui para a aprendizagem do aluno e possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas. O lúdico desempenha um papel muito importante no processo de ensino-aprendizagem, pois através dele a criança/adolescente busca conhecimentos através de brincadeiras, jogos, como também através da socialização com outros colegas, contribuindo assim para que eles aprendam e absorvam os conteúdos de uma forma melhor, ou seja, mais criativa e prazerosa.

Como foi observado, os entrevistados mencionaram características importantes dos conceitos abordados, incluindo o desenvolvimento de um alunado crítico-reflexivo, a partir de uma visão holística do mundo e de si, por meio da criatividade, imaginação e aprendizado significativo, que contemplam tanto a visão de Byngton (2003) quanto a de Assmann, 1996), além da ludopoiese revista em Maia (2010).

4.1.3 Estímulo da Gestão às Atividades Lúdicas na Prática Docente

No que se refere ao incentivo dos gestores às atividades lúdicas na prática docente e as especificidades de tais ações, mencionaram:

Através de atividades que envolvam a movimentação corporal, gincanas, apresentações artísticas orientadas pelos educadores e de iniciativa do

aluno: jogos, atividades de corpo e movimento.

Possibilitamos atividades brincantes como recurso didático e com clareza de objetivos para aprofundar conhecimentos teóricos. Por exemplo, gincanas, fantoches, jogos de passa ou repassa.

Incentivamos a promoção de aulas diferenciadas no espaço interno e externo da escola, no intuito de buscar alternativas para que as aulas sejam mais produtivas e motivadoras para os alunos. Alguns exemplos? Seminários, aulas de campo, gincana, palestras e outros.

Promovemos espaços de conhecimento, tais como a Leitura em cordel, teatro e leitura coletiva.

Através de atividades estimulamos os docentes, para que haja mais momentos de interação entre professores e alunos. Entre esses momentos, destaco as gincanas, teatro, danças e mais.

Estimulamos brincadeiras, jogos, teatro, etc. Exemplos? Jogos, brincadeiras, músicas, dramatizações com fantoches, adivinhações, palavras cruzadas, etc.

Na visão dos entrevistados, a gestão da “Escola Estadual Auta de Souza” estimula a realização de atividades lúdicas na prática docente. A maior parte dos gestores credita sua participação à promoção de atividades movimento, gincanas, apresentações, brincadeiras, etc.

Encontrou-se duas alusões à importância da clareza de objetivos nas atividades, de forma a concretizar momentos mais produtivos e motivadores e, nesse ponto, os gestores retomam a percepção de jogo de Huizinga (2000) e aproximam-se do conceito de aprender a fazer de Delors (2006).

4.1.4 Importância da Ludicidade no Cotidiano

Sob a perspectiva da ludicidade no cotidiano, os gestores referiram que:

Auxilia no desenvolvimento Integral do indivíduo.

Possibilita maior interação do indivíduo com o meio e estimula a construir novas descobertas, bem como possibilita a inclusão.

Vivemos momentos difíceis e no nosso dia a dia a ludicidade promove uma maneira mais suave para encararmos as diversidades com mais respeito e tolerância.

A vida se torna mais amena, menos complicada...

O lúdico deve fazer parte do cotidiano escolar. É mais uma estratégia de ensino, deve ser valorizado na formação do indivíduo.

O aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental e facilita o processo de socialização.

Percebe-se que os gestores estabeleceram relações diversificadas entre a ambiência educacional, a aprendizagem em si, a inclusão educacional, a socialização, o

desenvolvimento do ser rumo à integralidade e o próprio cotidiano, remetendo aos conceitos e teorias que ancoraram este estudo em especial a ludopoiese de Maia (2010) e o poder de transformação do amor e da alegria descrito em Moraes (2003).

4.2 A ludicidade e a visão dos docentes

As categorias escolhidas para análise da percepção dos docentes da “Escola Estadual Auta de Souza” foram: Ludicidade – Conceito; Interação Ludicidade, Educação e Ensino-Aprendizagem; Estímulo da Gestão às Atividades Lúdicas na Prática Docente; O Fazer Docente e as Atividades Lúdicas Intra e Extramuros – Frequência e Especificidades e Importância da Ludicidade no Cotidiano, representadas imageticamente na ilustração a seguir:



Figura 2 – Síntese das categorias - Docentes

Fonte: As autoras, 2017.

4.2.1 Ludicidade – Conceito

O conceito de ludicidade recebeu definições correlatas dos entrevistados, como pode ser observado:

É o mover-se, é o socializar, é o brincar, é o aprender, aprendemos brincando.

É uma forma de trabalhar os conteúdos com materiais como jogos, músicas.

É uma maneira de atrair e tornar o conhecimento mais divertido, onde através do lúdico vou chamar a atenção de forma diferente.

É a forma de desenvolver a criatividade e os conhecimentos através da diversão.

Trabalhar jogos ou materiais concretos com o intuito de facilitar a aprendizagem e fixação de conceitos.

É tornar, de certa forma, o estudo/aprendizagem prazeroso.

A prática de construção do conhecimento de forma ilustrada, prática e fora de meras formalidade teóricas.

É utilizar brincadeiras nas atividades.

Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, músicas e dança.

Atividades que levam o aluno a pensar, refletir, questionar e ousar.

É uma energia vital que é responsável pela criatividade e permite ao ser humano lidar com as mais diversas situações, pois lhe apresenta imaginação.

É o encantamento, o prazer e a energia no desenvolver das atividades cotidianas.

Ludicidade é a capacidade de utilizar as ferramentas de forma criativa para tornar uma atividade mais leve e prazerosa.

Observa-se que os docentes abordaram diversas características da ludicidade, como o prazer, a imaginação, os jogos e brincadeiras, a criatividade, relacionando-os, na maior parte, aos conhecimentos adquiridos na escola e no cotidiano, percepções anteriormente apresentadas em Assmann (1996), Huizinga (2000), e Maia (2010) e Schiller (1993).

4.2.2 Interação Ludicidade, Educação e Ensino-Aprendizagem

Indagou-se aos entrevistados se havia a relação entre ludicidade, educação e os processos de ensino-aprendizagem no cenário de pesquisa e, em caso positivo, a pertinência dessas interações, ao que responderam:

A relação é total para aprender... a ludicidade é extremamente necessária. De extrema pertinência para ensino-aprendizagem, necessária demais, mas às vezes não conseguimos buscar.

Esta interação é fundamental para que o aluno consiga assimilar o que é apresentado na teoria. A pertinência está no desenvolvimento cognitivo e motor.

Torna o ambiente escolar, a sala de aula mais aconchegante e dinâmica. A pertinência seria um bom desempenho e desenvolvimento.

Esta relação é viável porque é possível ensinar e aprender através da brincadeira. A pertinência é que, com as brincadeiras, os alunos desenvolvem algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Jogos, brincadeiras, teatro, músicas e danças.

Os três se unem para tornar a aprendizagem em algo significativo. A pertinência é tornar-se um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Na prática, esta relação no uso cotidiano é uma forma ideal para o sucesso da aprendizagem. A pertinência é que a ludicidade foge do lado negativo do cotidiano, permitindo que se compreenda o mundo e se aceite melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Ao utilizar a forma lúdica, facilita-se o processo de aprendizagem. A

pertinência é que a ludicidade ajuda na interação e desenvolvimento do aluno em sala de aula.

É importante na aprendizagem. A pertinência é que é muito importante inculcar nas crianças a noção que aprender pode ser divertido.

Muito importante porque tanto o educador quanto o educando precisam se reinventar. A pertinência é fazer com que o outro seja sempre instigado a investigar, confrontando suas descobertas para encontrar outras possibilidades.

Acredito que devem estar diretamente ligados, uma vez que a partir da ludicidade o conteúdo pode ficar mais claro e prazeroso para o aluno. A pertinência é que, com a ludicidade, os alunos desenvolvem algumas capacidades como a atenção, a socialização, a memorização, a criatividade e a empatia.

Absolutamente importante, porque a educação é (deve ser!) enriquecida pela ludicidade. O processo escolar é repleto de rotinas e a ludicidade transforma o aprender em algo divertido. A pertinência é que o aprender se torna mais claro e facilitado quando usamos de atividades lúdicas.

Através do lúdico, o ensino é facilitado ao aluno, auxiliando na compreensão do conteúdo, vivenciando-o de forma agradável. A pertinência é que brincando se aprende muito melhor e mais rápido. A vivência auxilia o aprendizado, permitindo melhor fixação do conteúdo e conhecimento.

Acerca das interações possíveis entre a ludicidade, a educação e os processos de ensino-aprendizagem, somados à pertinência de tais ações, denota-se que a unanimidade nas respostas dos docentes encerra significados expressivos quanto ao reconhecimento do valor e as possibilidades de construção de uma escola viva e um ensino duradouro.

Percebe-se no discurso docente tanto a ludopoiese de Maia (2010) quanto a educação para vida e com sensibilidade defendida por Chagas (2014).

4.2.3 Estímulo da Gestão às Atividades Lúdicas na Prática Docente

Em relação ao incentivo dos gestores às atividades lúdicas na prática docente e as especificidades de tais ações, nove docentes explanaram:

Incentivando as atividades e facilitando ações.

Incentivando a participação de projetos que utilizam a ludicidade.

Através das brincadeiras, roda de conversas...

Contribuindo com material e apoiando no desenvolvimento das atividades.

Através das danças na Semana Cultural, as brincadeiras de roda, jogos cooperativos... Porque as atividades lúdicas são importantes na aprendizagem dos discentes.

Dando abertura para o professor desenvolver as atividades programadas, buscando condições para que isso aconteça.

Auxilia com material físico e humano, além de apoiar as atividades.

Incentivando a realizações das atividades propostas pelos professores e promovendo ações dinâmicas.

A gestão acredita na ludicidade como ferramenta importante e promove atividades em conjunto com os professores. Exemplo: gincana.

Os entrevistados citaram estímulos variados, oriundos da gestão escolar, enfatizando os recursos materiais e humanos, o apoio e facilitação às atividades lúdicas e ações que congregam alunos e professores. Entretanto, três docentes afirmaram que a gestão escolar não incentiva as práticas educativas docentes, porém não elencaram as causas desta afirmação.

4.2.4 O Fazer Docente e as Atividades Lúdicas Intra e Extramuros – Frequência e Especificidades

No tocante às atividades lúdicas desenvolvidas na prática docente, assim como a frequência e especificidades dessas ações, os docentes relataram que:

Estou sempre tentando adaptar conteúdos com práticas lúdicas. Para chamar a atenção e para fazer com que relacionem melhor os conteúdos teóricos. No espaço da sala de aula é mais restrito, no espaço fora de aula é mais dispersante, mas é possível adequar. Utilizo o Quiz com perguntas e respostas, competições, dramatizações.

Às vezes uso, depende do conteúdo a ser ministrado. Quanto às aulas, alguns conteúdos só permitem o uso exclusivo de sala de aula; outros, fora da sala de aula, que fica mais interessante. As atividades são as paródias, jogos de memória e outros.

Sempre procuro tornar a aula mais dinâmica e assim, sair da rotina. A diferença entre aulas na escola e no exterior é que o aluno se sente mais estimulado quando sai da rotina. Nossas atividades normalmente são as leituras coletivas, brincadeira, jogos, aulas de campo e construção de painéis.

Utilizo bastante. As atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia dos alunos. Fora de sala, os alunos vivenciam novas experiências e apropriam-se de novos símbolos e criam outros. Para as atividades, optamos por jogos, brincadeiras, teatro, músicas e danças.

Com o objetivo de facilitar a compreensão de conceitos, de acordo com a disposição dos conteúdos no decorrer do ano letivo, procuro utilizar com frequência. Creio que a diferença esteja no fato de, em sala de aula, podermos monitorar as ações/interações ocorridas durante a atividade. Desenvolvo concepções a partir de jogos, sólidos geométricos, recortes e pesquisas de campo.

Utilizo a ludicidade algumas vezes, devido à falta de recursos (materiais e humanos), com pouca frequência. Porém, creio que auxilia o desenvolvimento das atividades propostas em sala. Nas aulas exteriores, a percepção do espaço “muda” a forma de agir dos alunos e dos docentes. Quando é possível, as atividades são aulas de campo, cinema e artes em geral.

As atividades lúdicas ajudam bastante no desenvolvimento das atividades

propostas em sala, porém não faço com frequência. Nas aulas exteriores, a percepção do espaço modifica a forma de agir dos alunos e dos docentes. Utilizo a construção de jogos e "historinhas" com o conteúdo apresentado como atividades lúdicas.

Sempre uso. Através de atividades lúdicas proporcionadas nas escolas, potencializamos a criatividade e contribuimos para o desenvolvimento. Nas atividades dentro da escola, temos pouco tempo, pouco espaço e a duração é menor. Já por outro lado, nas atividades extraclasse temos tempo, temos mais espaço para fazer vários jogos, geralmente jogos cooperativos. Entre outras atividades, utilizo jogo dos erros, bingos de palavras, empilha tampinha de garrafa pet e atividades rítmicas.

Utilizo com frequência porque acho fundamental. Nas aulas externas, a aprendizagem se dá de forma prazerosa e contínua, despertando o interesse sem muitas cobranças. Diversifico as atividades de acordo com o conteúdo por meio de seminários, debates, produção de vídeos, leitura de paradidáticos, gincana do conhecimento, júri simulado...

Com o máximo de frequência possível, para que as aulas sejam atraentes e participativas. Os limites de espaço de sala de aula permitem atividades lúdicas mais concentradas. Externamente o aluno participa de forma mais livre e dinâmica. Acredito que nos dois espaços é possível fazer boas atividades direcionadas. Jogos, música, gincana, dramatização.

O máximo que puder. Acredito que aprender de forma lúdica contagia os alunos. Os limites físicos facilitam ou dificultam uma atividade, dependendo de qual seja ela. Encaixar cada atividade em seu espaço é fundamental.

As atividades compreendem jogos competitivos e cooperativos, gincanas, dança e muitos outros.

Sempre utilizo as atividades lúdicas porque auxiliam no desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Atividades fora de sala estimulam a socialização e criatividade, visto o maior contato com o meio. Já as atividades em sala auxiliam na concentração e troca. Desenvolvemos, geralmente, produções artísticas livres, música, jogos, teatro, entre outros

À esta questão, os docentes expuseram realidades diferenciadas na prática docente quanto às atividades lúdicas, embora a maioria tenha referido utilizá-las com frequência. Os motivos elencados pelos entrevistados para maior frequência coadunam com a motivação voltada para o ensino-aprendizagem, além de demonstrar a importância que atribuem a tais atividades.

O reconhecimento da importância das atividades lúdicas no processo de ensino perpassa pelas questões levantadas por Chagas (2014) e por Gonçalves (1994), além dos saberes de Delors (2006).

Por outro lado, os desafios encontrados pelos docentes para a realização de atividades lúdicas poderiam significar óbices importantes: a falta de recursos materiais e humanos, de tempo para desenvolvê-las na escola e a conscientização do educador para inclusão da ludicidade em todo e qualquer conteúdo.

No entanto, esta diferença não impede que todos os docentes desenvolvam e

produzam atividades lúdicas, em conjunto com os alunos.

4.2.5 *Importância da Ludicidade no Cotidiano*

Quanto a referida questão, os docentes sintetizaram em suas respostas quão importante é a ludicidade no cotidiano:

Muito importante para facilitar em tudo o jeito de aprender.

Torna nossas ações mais eficazes e mais prazerosas.

A ludicidade no cotidiano torna o aprendizado mais prazeroso.

Ajuda na socialização, por meio da interação e da utilização de regras sociais.

A ludicidade age como um catalisador da criatividade e entretenimento.

Permite uma vivência simples, porém eficiente e real do mundo ao redor.

Ajuda na interação e desenvolvimento do aluno em sala de aula.

Contribui para o desenvolvimento tanto da criança como os adultos.

Muito importante, mas com regras e disciplina, fazendo com que o objetivo não perca o sentido.

Porque buscando as práticas lúdicas encontramos mais leveza no dia a dia.

Porque a vida precisa de suavidade e sociabilidade.

A ludicidade faz os dias mais divertidos e melhores de se viver.

Finalizando esta análise, as assertivas dos docentes apontam para o fortalecimento e a positividade necessárias para a construção da escola que se pretende inovadora, integral e comprometida com a efetividade da educação, por meio da menção à socialização, a ludicidade como catalisador do ensino, a suavidade e leveza, a criatividade, o desenvolvimento integral, entre outros.

Tais concepções integram quase todo o aporte teórico desse estudo, porém tangem substancialmente as conceituações de Chagas (2014) e Moraes (2003).

Por outro lado, entende-se a menção às regras e disciplina necessárias, considerando os traços deixados pela educação mecanicista e programática, que persistem ainda no século XXI, mas que podem ser transformadas pela conscientização das práticas docentes permeadas pela ludicidade.

5 | APONTAMENTOS FINAIS

Tornou-se possível, por meio deste estudo, inúmeras reflexões sobre o espaço disponibilizado nas escolas, principalmente no *locus* escolhido, para as atividades lúdicas, desenvolvidas em ambiente motivador e instigador, entrecruzando com a educação, efetivando o ensino-aprendizagem e construindo um aprendizado significativo.

Fundamental para a saúde mental do ser humano, a ludicidade é o espaço de

expressão de alcance comprovado bem como o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas, objetos, brincadeiras, jogos e com os objetos e a ludicidade pode ser considerada uma forma de comunicação eficaz de penetrar no âmbito da realidade.

Assim, destaca-se a importância de refletir sobre a educação sob essa perspectiva lúdica considerando o ser integral que vivencia a ludicidade em seu cotidiano e não pode nem deve deixá-la às margens do ambiente escolar.

Os resultados obtidos apontam, de forma incipiente, que é primordial que os docentes e gestores consigam desestabilizar o conhecimento previamente adquirido, provocando novos pensamentos por meio de metodologias, subsídios diversos para um aprendizado significativo, de forma crítica e duradora, buscando mecanismos para que todos os alunos aprendam e apreendam, de acordo com suas particularidades, partindo de um olhar atento e sensível.

Formar cidadãos conscientes, capazes, autônomos e determinados a transformar o mundo ao seu redor, indiferente de suas limitações, deve ser o objetivo e a força motriz para todos os profissionais da Educação.

Espera-se contribuir com esse estudo para reflexões, transformações possíveis e plausíveis, pois urge devolver ao alunos do ensino fundamental – especialmente o II – o encantamento e as expectativas confiantes dos anos iniciais e, de outro modo disposto, a resiliência e o fascínio ao professor, agente de mudanças em si e na escola que deseja.

Diante dessa realidade, a ludicidade se torna um instrumento poderoso de mobilização social, ao permitir que o ser se descubra e ao mundo que o cerca.

Assim como a aprendizagem, a educação é uma jornada ininterrupta e recomeça efetivamente quando alguém deseja respostas.

REFERÊNCIAS

Assmann, H. (1996). *Metáforas novas para reencantar a Educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa/POR: Edições 70, LDA, 2009.

Byington, C. A. B. (2003). *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica junguiana*. São Paulo: Religare, 2003.

Chagas, K. K. N. (2014). *O sensível trabalho docente: representação social entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*. 216f. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil.

Delors, J. (Org). (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.

Goldenberg, M. (2009). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 11aed. São Paulo: Record.

Gonçalves, M. A. S. (1994). *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papirus.

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. 4aed. São Paulo: Perspectiva.

Maia, S. C. F. (2010). *Da Formação Ludopoiética a Autopoiese do Lazer: significados para auto-formação humanescente do profissional do lazer*. 146f. Tese de Doutorado, 146 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil.

Minayo, M.C.S. (Org.) (2016). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 30aed. Petrópolis/RJ: Vozes.

Moraes, M. C. (2003). *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes.

Organização para a cooperação e o desenvolvimento econômico (OCDE) (2016). *Low-Performing Students: why they fall behind and how to help them succeed*. (Online). Recuperado em 01 setembro, 2017 de <http://www.oecd.org/edu/low-performing-students-9789264250246-en.htm>.

Richardson, R.J. (2008). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Schiller, F. (1993). *Sobre a Educação Estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Lisboa/POR: Imprensa nacional.

Yin, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5aed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TICS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: REVISÃO SISTEMÁTICA

Data de aceite: 01/09/2022

Marley Souza de Moraes Lima

Instituto Federal de Goiás (IFG) – Regional
Jataí
Jataí - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3832683447535933>

RESUMO: Este estudo analisa a formação de professores a distância desde o período da pandemia de Covid-19. O ensino que utiliza recursos tecnológicos como estratégia educacional vem ganhando espaço no cenário educacional, principalmente por combinar atividades pessoais e online, porém, existem dilemas sobre as interações acadêmicas nos espaços acadêmicos. Como contribuição metodológica foi utilizado o método Revisão Sistemática da literatura (RSL), que encontrou 72 artigos em 3 bases de dados (Scopus, SciELO e Web of Science). Para este estudo foram selecionados 21 artigos, divididos em 3 tópicos, com base na análise dos achados: desigualdade social e econômica entre alunos, coaching e ensino a distância. Nesses três temas, os artigos foram agrupados por similaridade. Os resultados da pesquisa mostram que a maioria dos artigos concorda que há uma tendência de permanência do método de ensino híbrido e a necessidade de utilização de tecnologias, bem como a necessidade de adaptação ao método a distância utilizando tecnologias de informação, embora existam desafios que vão além questões estruturais., professores e alunos, tais como:

desigualdades socioeconômicas dos alunos adaptação dos usos tecnológicos e adaptação ao “novo normal”.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Ensino remoto. Formação de Professores. Tecnologias.

ABSTRACT: This study analyzes distance teacher training since the Covid-19 pandemic period. Teaching that uses technological resources as an educational strategy has been gaining ground in the educational scenario, mainly by combining personal and online activities, however, there are dilemmas about academic interactions in academic spaces. As a methodological contribution, the Systematic Literature Review (RSL) method was used, which found 72 articles in 3 databases (Scopus, SciELO and Web of Science). For this study, 21 articles were selected, divided into 3 topics, based on the analysis of the findings: social and economic inequality among students, coaching and distance learning. In these three themes, the articles were grouped by similarity. The survey results show that most articles agree that there is a tendency for the hybrid teaching method to remain and the need to use technologies, as well as the need to adapt to the distance method using information technologies, although there are challenges that range from in addition to structural issues., teachers and students, such as: socioeconomic inequalities of students adaptation of technological uses and adaptation to the “new normal”.

KEYWORDS: Pandemic. Remote teaching. Teacher training. Technologies.

INTRODUÇÃO

Graças aos progressos digitais, as crianças atualmente têm acesso precoce às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Doma et al (2021) definem as TIC como uma tecnologia que facilita a coleta, processamento, armazenamento e troca de informações por meio do uso de comunicações eletrônicas. *Smartphones, SmartTVs, Smart Watches*, Internet, redes sociais e mensageiros instantâneos são apenas algumas das muitas tecnologias que os estudantes modernos estão experimentando.

Essas tecnologias romper as barreiras ao entretenimento e começaram a fazer parte da vida escolar, abrindo um novo mundo de conhecimento e informação. usando tecnologia de informação e comunicação A educação pode ir além da escola Torne os dados mais dinâmicos e interativos.

Para Reginato et. a partir de (2021), as tecnologias tornam-se fortes aliadas para tornar o processo de construção do conhecimento mais participativo. Segundo Alves et al. (2020), o conhecimento e a tecnologia atuais são uma questão fundamental que permeia o debate educacional. Faz-nos questionar até que ponto o nosso sistema educativo está preparado para integrar na prática este contexto tecnológico e digital.

Esse novo horizonte educacional proporcionado pelas TIC é cada vez mais valorizado pelos pesquisadores, incentivando-os a buscar os melhores meios para inserir essas tecnologias no contexto educacional.

Para Souza et al. (2018) Quando se fala em educação hoje, deve-se enfatizar a existência da tecnologia, pois está ligada ao cotidiano da sociedade e está presente em quase todas as atividades cotidianas. Recentemente, o ensino a distância tem sido um tema de discussão no setor educacional. Porque esta estratégia de aprendizagem aborda alguns dos pontos cegos do estudo atual.

Tanto as universidades federais quanto as estaduais estão engajadas em atividades de longa distância para evitar a paralisia. No entanto, o contexto da pandemia expôs a desigualdade social existente e, com ela, surgiram dilemas em torno da educação digital em diferentes áreas.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo realizar uma análise das publicações sobre os dilemas encontrados no Ensino Superior no contexto do ensino remoto, a partir do período de pandemia da Covid-19. Portanto, com o apoio de pesquisas publicadas em bases científicas e acadêmicas mencionadas.

Este artigo é, portanto, usado como entrada. utilizando o método RSL, que permite a coleta e análise dos dados de forma organizada e sistemática. O objetivo desta revisão sistemática é fazer um levantamento da literatura relevante acerca do tema principal “Ensino Superior e pandemia”.

O objetivo deste trabalho é investigar o dilema que existe nas pesquisas sobre educação a distância no ensino superior nas universidades federais em decorrência da

epidemia. A revisão sistemática também incluiu achados com as seguintes características: desafios para os professores Barreiras ao acesso à internet devido à desigualdade social comprovada e mobilidade acadêmica na educação a distância.

A busca de artigos científicos foi realizada em três bases de dados eletrônicas do SciELO (scielo.org), Scopus (scopus.com), Web of Science (webofscience.com). considerando o pressuposto de que as TICs são ferramentas eficazes no processo de ensino-aprendizagem, este estudo tem como questão central(QP): Quais são as contribuições das TICs para o ensino superior em tempos de pandemia? considerando a importância do uso das TIC como ferramentas importantes para o processo de ensino-aprendizagem e para responder à questão central deste estudo, foi organizado este RSL, no qual são apresentados artigos que tratam do uso das TIC no ensino superior em tempos de pandemia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de localizar, organizar, estruturar e classificar os resultados conceituais de ensino híbrido, adotou-se o método de RSL para a realização da pesquisa. O motivo pelo qual se optou por esse método é devido a se tratar de um método explícito (abrangente) e reproduzível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalhos completos e registrados produzidos por estudiosos e pesquisadores. (FINK, 2005).

A revisão sistemática é considerada um estudo secundário que tem sua fonte de dados em estudos primários, e os critérios adotados permitem que sejam divulgados de modo que outros pesquisadores possam repetir e replicar o procedimento. Dessa forma, as revisões sistemáticas são consideradas evidências importantes para a tomada de decisão. (GALVÃO; PEREIRA, 2014).

No percurso da pesquisa, visou-se responder, de modo satisfatório, ao problema inicial de um estudo, tendo como referência dados científicos precisamente coletados e analisados. A construção dos procedimentos desta pesquisa teve como base a pergunta problema: o que se tem produzido sobre “TICs para o ensino superior em tempos de pandemia?” na literatura, atualmente, e quais os dilemas são identificados pelos os autores?

Na estratégia de busca para seleção dos estudos primários, foram eleitas três fontes referenciadas no cenário científico-acadêmico, quais sejam: SciELO (scielo.org), Scopus (scopus.com), Web of Science (webofscience.com). Para este estudo, foram selecionados 21 entre os 72 artigos encontrados, os quais foram classificados em 3 temas que compuseram a análise dos dados encontrados: desigualdades socioeconômicas dos discentes, práticas pedagógicas e ensino remoto.

De modo inicial, para compor o plano de pesquisa, delimitou-se a busca utilizando as palavras-chave “Ensino Superior e pandemia”. Numa análise preliminar, houve resultados dissonantes ao objeto de estudo. Dessa forma, foi necessário estabelecer relações mais

específicas entre as palavras-chave, tal como elaborar strings de busca distinta por base, com operador booleano AND, o que proporcionou maior eficiência nos resultados de pesquisa, tendo em vista que as temáticas dos artigos apresentaram mais aderência a essa pesquisa.

Os artigos encontrados passaram por três etapas de seleção, a saber: a primeira etapa consiste na exclusão dos artigos repetidos; a segunda, na análise dos títulos; e a terceira, na análise dos resumos. Para a seleção dos artigos, foram definidos os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados nos últimos 2 anos, trabalhos em inglês ou português e trabalhos que descrevem questionamentos sobre o ensino remoto no contexto da pandemia. Ademais, foram definidos dois critérios de exclusão: trabalhos que abordam o problema proposto.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Em relação aos métodos de previsão aplicados, objetivo desta revisão sistemática, 19,04 % dos estudos selecionados abordam a questão dos desafios socioeconômicos enfrentados pelos alunos 47,62 % trazem a questão das práticas pedagógicas em sala de aula durante a vigência da pandemia e 33,33 % discutir o ensino a distância.

Com 80,95 % dos artigos citados trazem a perspectiva das salas de aula modernos para um ambiente remoto, os desafios do uso de plataformas digitais e o repto de estimular a participação dos alunos durante as aulas. Há um forte consenso sobre a necessidade de se discutir o uso reflexivo e crítico das tecnologias digitais no contexto acadêmico e, conseqüentemente, rever a abordagem onde esse tema deve trazer benefícios para a formação de professores.

No entanto, dois dos quatro artigos selecionados que se referem aos desafios socioeconômicos mostram concordância no sentido de que a educação a distância teve caráter emergencial devido ao contexto da pandemia, mas são as metodologias de ensino híbridas que tendem a se consolidar no pós-moderno, embora as universidades federais brasileiras tendam a adotar novas estratégias e novas atitudes, apesar dos desafios (IVENICKI, 2021; CASTIONI et al., 2021).

Um estudo de matos e Menezes (2021) constatou que os professores se adaptam rapidamente aos novos padrões de distância. Além disso, os autores ressaltam que a reflexão sobre o uso novas tecnologias, principalmente os bancos de dados digitais de informação e comunicação, exige desses profissionais maior conhecimento dos conhecimentos adquiridos não apenas na prática, mas por meio de treinamentos sistemáticos.

Quanto às dificuldades de acesso dos alunos às tecnologias de comunicação, que atrapalham a baixa frequência das aulas a distância, pode ser imputada à recorrência da desigualdade social, que se intensificou durante a epidemia ao privá-los do acesso para um estudo mais aprofundado. Em um estudo sobre a educação a distância, é importante

destacar que, para garantir a igualdade de acesso ao referido sistema, é preciso também estimular políticas públicas de apoio aos alunos da educação a distância. (TOURINHO; SOTERO, 2021).

De fato, não será um simples processo de adaptação ao uso da tecnologia em sala de aula, mas é necessário usar a tecnologia de forma mais eficaz em sala de aula e estudar as possibilidades e limites dos diferentes dispositivos, aplicativos, plataformas e sites em de forma mais eficaz e crítica, com vista a promover diferentes experiências de aprendizagem para os alunos. (Fernandez, Gatolin, 2021).

Nesse contexto, muitas atividades ainda estão sendo analisadas, mas trarão uma contribuição social, além disso, as lições aprendidas durante esta epidemia serão permanentes. (Shirmer, Balsanelli, 2020).

No cenário imposto pela pandemia, os alunos passaram a acompanhar o ensino a distância e vivenciaram a falta de debate e compartilhamento de conhecimento incentivado pelas salas de aula. A manutenção do espaço virtual como um possível debate depende da prática de cada professor, mas torna-se mais difícil de manter devido as questões de rede e complexidade técnica como a electrónica. (SALVAGNI, WOJCICHOSKI, GUERIN, 2020).

Atualmente, a educação a distância é considerada uma forma de rever a formação de professores no país (GATTI; SHAW; PÊRA, 2021), uma forma de compreender a importância de promover e ampliar programas que tenham a densidade necessária para dar condições aos professores. no que diz respeito ao trato com os dispositivos tecnológicos mais avançados, principalmente plataformas de acesso ao ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), jogos e simuladores, a fim de promover a presença da cibercultura no cotidiano da academia. (PIMENTEL, 2021).

Moretti-Pires et al. (2021) verbalizar preocupação em seu estudo sobre os efeitos do uso de Tecnologia da informação e Comunicação (TIC) em vez da presença de estudantes em ambientes de aprendizagem médica. No entanto, no contexto da pandemia de Covid-19, a utilização das TIC na educação médica revelou-se relevante, pois foram encontradas quatro estratégias, entre as quais se salientaram a melhoria de áreas em que já eram utilizadas as TIC, a migração de algumas áreas mais articuladas, bem como experiências em disciplinas clínicas e processuais.

Os hospitais universitários estão reorganizando o atendimento e buscando formas de criar as condições necessários a partir de medidas assistenciais, gerenciais, de expansão, ensino e enquete para cumprir sua missão no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUÍNO). (SANTOS et al., 2020).

Os docentes adaptaram espaços e materiais, pesquisaram conteúdos e atividades pedagógicas, implementaram outras estratégias metodológicas, estabeleceram novas formas de comunicação e interação com seus alunos. (GODÓI; KAWASHIMA; GOMES, 2020). O ensino a distância também pode fomentar o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem cognitiva superior, como análise, avaliação e criação, que podem ser

fomentados por meio da colaboração mediada por diferentes ferramentas e recursos. (GOMES et al., 2021).

Silva e Gilberto (2020) dizem concordar com a ideia de que os professores trabalham em casa para ensinar e trabalham presencialmente no ambiente escolar muito mais do que na escola ou faculdade. Eles são cobrados para o desenvolvimento de um ativismo excessivo, havendo pouco tempo para reflexão e descanso, direcionados ao foco no fazer, ainda dentro da concepção de que, para aprender, é preciso muito esforço e dedicação.

No entanto, não haverá retorno ao que era antes da pandemia, pois são novos tempos, onde a turbulência vem de todos os lugares e com diferentes intensidades, o que exige adaptações e adaptações.

As possibilidades da educação a distância há muito se confundem com a formação de professores para o uso da tecnologia, cujo objetivo era formar profissionais para esse modelo de ensino.

Décadas após sua introdução este método ainda é considerado treinamento técnico. No entanto, pesquisas mostram que os modelos de formação de professores precisam ser revistos para superar o modelo de racionalidade técnica para fornecer uma base reflexiva para o processo educacional e atuação profissional. A humanidade precisa de educadores com uma visão particularmente emancipada que possibilite transmutar a informação em conhecimento crítico e consciência para formar cidadãos sensíveis que buscam um mundo mais justo, produtivo e saudável para todos. (SILVA; GILBERTO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os resultados de uma RSL com o objetivo de aprofundar o debate sobre os dilemas do ensino a distância durante a pandemia de Covid-19. Para a revisão sistemática, após selecionarmos 21 artigos por meio dos quais encontramos a ocorrência de 3 temas principais (desigualdades socioeconômicas dos alunos práticas pedagógicas e ensino a distância) que abordam os principais dilemas em diferentes áreas. além da educação como: ciências da saúde Informática, ciências Sociais, ciências Aplicadas e Lingüística e Literatura, com destaque para as ciências humanas, nas quais foram compilados a maior parte dos resultados nas três bases de dados examinadas.

Embora o uso da tecnologia tenha auxiliado no enfrentamento de questões críticas e agudas, o compromisso com a presença do aluno nos ambientes de aprendizagem tem sido percebido em termos da qualidade do aprendizado e a necessidade de buscar estratégias eficazes para atender as demandas da sala de aula. (MORETTI-PIRES et al., 2021; SCHIRMER; BALSANELLI, 2020).

As mudanças impulsionadas pela pandemia impõem a adaptação do ensino presencial ao formato remoto. Todavia, percebe-se que é necessário planejar e considerar as condições de discentes e docentes. Nesse sentido, os dilemas novas adaptações

dizem respeito à adaptação aos progressos tecnológicos, avaliando as dificuldades e constrangimentos dos líderes universitários após uma emergência pós-pandemia e abordá-los para facilitar as condições de ensino a distância e práticas pedagógicas viáveis e seguras para professores e alunos.

Acrescente-se que as percepções destacadas pelos estudos sobre a combinação de práticas educacionais presenciais e online contribuem para a aprendizagem e escolarização dos alunos de hoje.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declarapandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 30 out. 2021.

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acessodiscente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 399-419, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COSTA, João Paulo Vieira *et al.* **Success Factors in e-Learning Systems for Students during the COVID-19 pandemic: Case Study in A Brazilian Higher Education Institution**. *In: Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 16, 23 jun.2021. p. 1-6.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Learning to Unlearn, and then Relearn: Thinking about Teacher Education within the COVID-19 Pandemic Crisis. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 521-546, 2021.

FINK, Arlene. **Conducting Research Literature Reviews: From Paper to the Internet**. Thousand Oaks, 2005.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ress/v23n1/2237-9622-ress-23-01-00183.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MATOS, Welington de Andrade; MENEZES, Maria Aparecida de. Educação remota emergencial nas instituições de ensino superior privadas: dilemas e desafios docentes em tempos de pandemia: dilemmas and teaching challenges in pandemic times. **Revista Práxis**, v. 3, p. 181-201, 2021.

MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 21, p. 235-247, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/39973>. Acesso em: 10 jan. 2022.

OLIMPIADAS DE CIÊNCIAS: *GAME-OVER* PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZADO DURANTE O ENSINO REMOTO

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 08/07/2022

Betânia Mendes de Moura

IFNMG- Campus Januária
Januária-MG

<http://lattes.cnpq.br/4141759616960386>

Amanda Macedo da Costa Lima

IFNMG- Campus Januária
Januária-MG

<http://lattes.cnpq.br/0718212607674276>

Ellen Pereira de Oliveira

IFNMG- Campus Januária
Januária-MG

<http://lattes.cnpq.br/2375937379101692>

Luana Santana de Almeida

IFNMG-Campus Januária
Januária-MG

<http://lattes.cnpq.br/5599181612175868>

Lucélia Sandra Silva Barbosa Braga

E.E. Prof. Claudemiro Alves Ferreira
Januária-MG

<http://lattes.cnpq.br/5160628369488763>

RESUMO: Em decorrência da pandemia de covid-19, o ensino presencial foi substituído pelo modo remoto. Desta forma, para contribuir para a efetivação do aprendizado e motivação dos discentes, tornaram-se necessárias metodologias de ensino diferenciadas e inovadoras. A *gameificação* e as olimpíadas científicas foram as estratégias utilizadas

concomitantemente para otimizar o aprendizado realizando uma revisão sistemática dos conteúdos de Ciências. Os estudantes do ensino fundamental anos finais participaram das olimpíadas *on-line* de Ciências em duas fases. Em plataforma gratuita, respondiam à questões de todo o conteúdo abordado no ano letivo vigente. De maneira *gameificada*, tinham o tempo cronometrado e as bonificações como “vidas”, “tempo-extra” e “moedas” dinamizavam o jogo. Para a segunda fase avançaram aqueles que obtiveram as maiores pontuações, consideradas as 50% melhores classificações. Na última etapa, os vencedores foram os três primeiros colocados em cada ano de escolaridade e estes foram premiados posteriormente. Todos os participantes receberam certificado. Para a avaliação desta estratégia de ensino foi aplicado um questionário digital respondido por 49 discentes que participaram do evento. Do total que responderam ao questionário, aproximadamente 83,7% avaliaram muito bem as olimpíadas. Sobre a satisfação em participar desta estratégia de ensino, em torno de 91,8% afirmaram que gostaram bastante e participariam de outras edições. Outros 87,8% declararam que esta iniciativa os motivou a estudar. Majoritariamente 91,8% reiteraram que as “Olimpíadas de Ciências” contribuiu para aumentar o aprendizado, a compreensão e/ou a fixação dos conteúdos. Através da resposta à questão discursiva de avaliação das olimpíadas, os estudantes relataram satisfação com o evento, motivação para os estudos, interesse em participar de novas edições e sugeriram alterações no tempo de resposta das questões

do jogo. Em suma, os resultados foram bastante positivos e isso torna as olimpíadas de Ciências uma iniciativa exitosa.

PALAVRAS-CHAVE: *Gamificação*; Pandemia; Metodologia.

SCIENCE OLYMPICS: *GAME-OVER* FOR LEARNING DIFFICULTY DURING REMOTE TEACHING

ABSTRACT: As a result of the covid-19 pandemic, face-to-face teaching was replaced by the remote mode. Thus, to contribute to the effectiveness of learning and motivation of students, differentiated and innovative teaching methodologies became necessary. Gamification and scientific olympiads were the strategies used concomitantly to optimize learning by carrying out a systematic review of Science content. Middle school students final years participated in the online Science Olympiads in two phases. On a free platform, they answered questions about all the content covered in the current school year. In a gamified way, the time was timed and bonuses such as “lives”, “extra time” and “coins” made the *game* more dynamic. For the second phase, those who obtained the highest scores advanced, considered the 50% best ratings. In the last stage, the winners were the top three in each school year and these were awarded later. All participants received a certificate. To evaluate this teaching strategy, a digital questionnaire was answered by 49 students who participated in the event. Of the total respondents to the questionnaire, approximately 83.7% rated the Olympics very well. About 91.8% of them said they liked it a lot and would participate in other editions about their satisfaction with participating in this teaching strategy. Another 87.8% declared that this initiative motivated them to study. Mostly 91.8% reiterated that the “Science Olympics” contributed to increase learning, understanding and/or retention of content. Through the answer to the discursive question of evaluation of the Olympics, the students reported satisfaction with the event, motivation for studies, interest in participating in new editions and suggested changes in the response time of the *game*’s questions. In short, the results were quite positive and this makes the Science Olympics a successful initiative.

KEYWORDS: Gamification; Pandemic; Methodology.

INTRODUÇÃO

Os processos de ensino-aprendizagem foram amplamente modificados pelo advento da pandemia de Covid-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A modalidade presencial foi emergencialmente substituída para o modo de ensino remoto devido às recomendações sanitárias de saúde pública sobre a importância do distanciamento social como medida preventiva (CNS, 2020). Neste contexto mundial de reorganização, a educação, instituições de ensino e especialmente os docentes adaptaram suas práticas pedagógicas às novas estratégias metodológicas do modelo remoto (RONDINI ET AL, 2020). Neste sentido, a *gamificação*, ferramenta que utiliza jogos digitais para a elaboração de atividades lúdicas, ressignificou a prática docente (ENIEL, 2020). Como estratégia de ensino, esta metodologia motiva, estimula, atrai e consegue sistematizar conhecimentos científicos envolvendo com prazer e alegria os estudantes

(TOMOLEI, 2017). As olimpíadas científicas despertam nos aprendizes o desejo de vencer, de obter bons resultados que são alcançados através do estudo prévio dos conteúdos abordados nos jogos (ROCHA, 2016). O objetivo deste trabalho é evidenciar resultados obtidos com o uso da *gamificação* em atividades de reforço escolar. O trabalho justifica-se por demonstrar a estratégia dos jogos digitais como metodologia inovadora, lúdica e eficaz na consolidação de conhecimentos efetivando o aprendizado discente.

METODOLOGIA

O projeto “Olimpíadas de Ciências”, foi planejado no contexto da realização dos jogos olímpicos do ano de 2021 que foram realizados em Tóquio no Japão. Transpondo os sentimentos de competitividade, disciplina, respeito e dedicação dos atletas para os estudantes, e associando com os jogos digitais que são bastante apreciados por esta faixa etária, as “Olimpíadas de Ciências” se tornaram uma estratégia exitosa durante o ensino remoto.

Toda a estruturação deste projeto, como exemplo, regulamento, divulgação e *marketing*, inscrições, certificações, culminância e premiações envolveram o trabalho efetivo dos acadêmicos integrantes do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e da docente supervisora na escola campo.

Os estudantes do ensino fundamental, anos finais, foram convidados a participar do evento “Olimpíadas de Ciências”, totalmente *on-line*, sem custo para os participantes, organizado em plataforma gratuita na internet e com certificação ao final das duas etapas previstas. Em ambas as fases, foram realizados jogos com questões de múltipla escolha abordando os conteúdos já estudados em Ciências durante o ano letivo de 2021, caracterizando assim um reforço do aprendizado com a revisão das matérias já lecionadas (FIGURA 1).

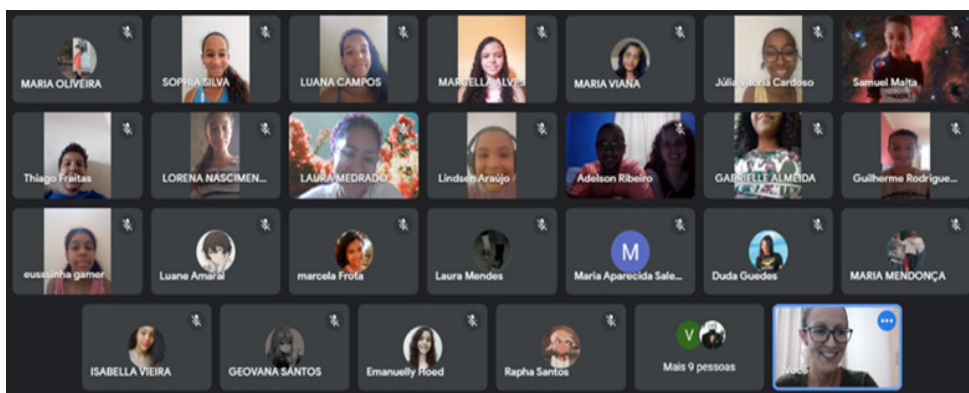


Figura 1. Participantes das Olimpíadas de Ciências (on-line) 6º ano de escolaridade. Todos possuem termo de consentimento de uso de imagem assinado pelos responsáveis arquivado na escola.

Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

O tempo era cronometrado e as bonificações como “vidas”, “tempo-extra” e “moedas” dinamizavam o jogo. Foram envolvidos os discentes dos 6º aos 9º anos e as questões do jogo eram contextualizadas de acordo com o nível de escolaridade.

Para a segunda fase, avançavam aqueles estudantes que obtinham as maiores pontuações, sendo consideradas as 50% melhores classificações. Na última etapa, os vencedores foram os três primeiros colocados em cada ano de ensino e estes foram premiados posteriormente (FIGURA 2).



Figura 2. Premiação dos discentes que compareceram à escola, seguindo todos os protocolos de segurança e prevenção contra a covid-19. Todos possuem termo de consentimento de uso de imagem assinado pelos responsáveis arquivado na escola.

Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

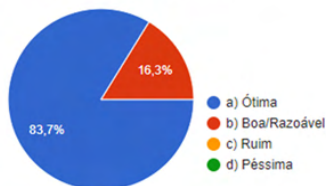
Este evento foi na íntegra organizado e realizado pelos acadêmicos do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), subprojeto Biologia do IFNMG (Instituto Federal Norte de Minas Gerais) campus Januária, com a supervisão das professoras responsáveis pela disciplina na Escola Estadual Professor Claudemiro Alves Ferreira, instituição da rede pública estadual de Minas Gerais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a avaliação desta estratégia de ensino foi aplicado um questionário digital que foi respondido voluntariamente por 49 discentes participantes do evento. A pesquisa de opinião foi composta por questões objetivas de múltipla escolha tendo como possibilidades de resposta quatro alternativas. Uma questão discursiva solicitava avaliação geral do evento permitindo que o participante expressasse livremente suas opiniões e percepções.

Do total de estudantes que responderam ao questionário, considerando as indagações objetivas, aproximadamente 83,7% avaliaram as olimpíadas como ótima e 16,3% como boa ou razoável. Sobre a satisfação em participar desta estratégia de ensino diferenciada, em torno de 91,8% afirmaram que gostaram bastante e participariam de outras edições. Outros 87,8% declararam que esta iniciativa os motivaram nos estudos. Majoritariamente 91,8% reiteraram que as “Olimpíadas de Ciências” contribuíram para a efetivação do aprendizado, a compreensão e/ou a consolidação dos conteúdos (FIGURA 3).

Como você avalia a "I Olimpíada on-line de Ciências" da Escola Claudemiro?



Sobre sua satisfação ao participar da "I Olimpíada on-line de Ciências" da Escola Claudemiro, avalie escolhendo a opção que melhor representa sua opinião.



A realização das Olimpíadas de Ciências te motivou a estudar?



Você acredita que as Olimpíadas de Ciências contribuiu para aumentar seu aprendizado, compreensão ou fixação do conteúdo?



Figura 3. Avaliação dos discentes participantes sobre as Olimpíadas de Ciências.

Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

Com relação à questão discursiva, os estudantes foram instigados à expressarem suas opiniões, críticas e/ou sugestões sobre o evento. Dentre algumas das respostas coletas, destacamos as seguintes, “Foi muito legal e deu para fixar a matéria brincando” (Estudante 1), outro complementou, “Eu amei essa olimpíada, me tirou do tédio e me fez aprender mais! Não tinha como ser melhor. ” (Estudante 2). O objetivo de revisão dos conteúdos foi alcançado e inclusive relatado em várias respostas, como exemplo, “Eu gostei muito da olimpíada on-line de ciências, pois me fez revisar vários conteúdos (...)

(Estudante 3).

A principal sugestão feita pelos discentes foi com relação ao tempo de resposta para as questões. Eles enfatizaram sobre a necessidade de um tempo maior para a leitura, interpretação e resolução das perguntas. Devido ao fato de terem solicitado esta dilação do tempo logo após a primeira fase, mesmo antes da aplicação da pesquisa de opinião, esta

alteração foi prontamente acatada na fase seguinte.

E por fim, a motivação como incentivo para as próximas edições ficou registrada também em algumas respostas, dentre elas, “Eu gostei bastante das Olimpíadas online de Ciências, apesar que eu errei algumas questões, mas isso serve para eu estudar mais e mais... Mas, gostei bastante das Olimpíadas e gostaria que tivesse mais Olimpíadas” (Estudante 4), e “Eu gostei bastante! Fiquei nervosa kkk, mais eu amei, mal posso esperar para a próxima!” (Estudante 5).

O posicionamento crítico, reflexivo e perspicaz ficou bastante claro na maioria das respostas discursivas revelando elaborações e construções cognitivas bastante complexas para a faixa etária deste público infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de organizar um evento educacional e lúdico, envolvendo todos os anos de escolaridade do ensino fundamental anos finais, desde o planejamento à culminância, foi bastante significativa para a nossa formação profissional como acadêmicos do PIBID e futuros docentes regente de aulas. Outro ponto relevante e positivo, foi a nossa interação direta enquanto acadêmicos de uma licenciatura com os estudantes da escola campo, mesmo que remotamente através das plataformas *on-line*.

Diante das avaliações positivas, feitas pelos participantes das olimpíadas, entendemos que os discentes qualificaram muito bem esta estratégia metodológica no ensino remoto que foi inovadora, diferenciada, dinâmica e lúdica.

Portanto, compreende-se que a *gamificação* e as olimpíadas científicas podem contribuir tornando os processos de ensino-aprendizagem mais efetivos, significativos e prazerosos especialmente para os estudantes, mas também para os futuros professores.

Neste sentido, torna-se sumariamente importante para nós acadêmicos pibidianos, enquanto docentes em formação, considerarmos estas metodologias diferenciadas e inovadoras em nossos planejamentos educacionais especialmente em situações atípicas como durante o ensino remoto ou em outras ocasiões incomuns que podem eventualmente acontecer.

Sugerimos que demais estudos sejam sistematizados em publicações científicas sobre as metodologias que contribuíram com o ensino remoto no intuito de socializar práticas exitosas que possam ser também utilizadas mesmo após a retomada do ensino presencial nas instituições educacionais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao PIBID-Subprojeto Biologia do IFNMG-Januária e à E. E. Prof. Claudemiro A. Ferreira pela oportunidade de formação profissional diferenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação N° 22, de 09 de Abril de 2020**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1112-recomendac-a-o-n-022-de-09-de-abril-de-2020>> . Acesso em: 20 de dez, 2021.

ROCHA, Thiago Oliveira et al.. As olimpíadas científicas no desenvolvimento da educação brasileira. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20340>>. Acesso em: 09/02/2022 10:58

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SANTO, Eniel do Espírito; SANTOS, William de Souza. A GAMIFICAÇÃO COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR DE UM MODELO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1167>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, 6 set. 2017.

UM CONVITE AO DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/09/2022

Fabiane Rodrigues dos Santos

Aluna do Mestrado em Educação na Unilasalle; membro do grupo NETE/CNPq; Especialista em Coordenação Pedagógica; Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil.
UNILASALLE

Elaine Conte

Doutora em Educação pela UFRGS; Mestre em Educação pela UFRGS; Professora da Unilasalle; Líder do NETE/CNPq.
UNILASALLE

Marliese Christine Simador Godoflite

Especialista em Reabilitação em Fonoaudiologia com ênfase em Linguagem; Especialista em Atendimento Clínico com ênfase em Psicopedagogia; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Especialista em Atendimento Educacional Especializado; Fonoaudióloga
FEEVALE

RESUMO: O trabalho pedagógico em tempos de pandemia nos leva a pensar sobre a racionalização do ensino, que passa pela ilusão das reformas do currículo nos anos 80, na década de 90, a ilusão da gestão e administração das escolas, e nos anos 2000 ocorre a ilusão das tecnologias digitais para compensar o que é a realidade dos professores. Em meio aos contextos de reificação capitalista, hoje vivemos na educação um completo desamparo, com relações de desumanidade para a adaptabilidade

de informações, que leva inclusive à proletarização profissional. Nesse sentido, trazemos as discussões de Nancy Fraser para contextualizar as correntes atuais e para apontar caminhos à crise da produção cultural, com déficit do cuidado humano, ecológico e político, permeando as diversas relações e questões da vida em sociedade. Mais do que buscar fundamentar as teorias de Fraser na realidade, pretendemos examinar os deslocamentos forçados no campo da educação, inclusive nas formas de interação em ambiências digitais (*Google Classroom*), pois a desposseção torna possível a exploração, para recontextualizar a crise do trabalho do professor que é multifatorial. Tais problematizações representam um convite à reflexão acerca das contradições estruturais e tensões que legitimam a acumulação, os conflitos simbólicos e materiais da exploração sistêmica. Na intenção de pesquisar sobre as dicotomias entre pensar e atuar, teoria e prática, normas legais e aplicabilidade, reconhecimento e rejeição acerca da educação e de seus profissionais, o presente trabalho se pautará nas obras de Nancy Fraser para identificar possíveis ações de enfrentamento às oposições mencionadas, dando conta da complexidade das relações sociais e interdisciplinares. Por meio da atitude hermenêutica ampliamos os repertórios culturais para pensar com Fraser em alternativas viáveis às oposições enfrentadas pela educação, em seus diversos âmbitos de luta por redistribuição e reconhecimento. Uma educação que busca o (re)conhecimento das diferenças precisa superar os obstáculos do desrespeito à diversidade e às injustiças em situações da vida humana. O

próprio sistema social se encarrega de burocratizar e dificultar a execução das condições de possibilidade à inclusão de todos, dado os ritmos alucinantes e as relações violentas (*cyberbullying*) entre estudantes e professores. Buscar alternativas ao mal-estar docente e aos limites da experiência no tempo atual, bem como delinear novas possibilidades ao exercício da cidadania, torna-se urgente às novas práticas hipercomplexas para identificar violações de direitos e injustiças no campo da educação. Por fim, a educação precisa estar presente em todas as relações e esferas da vida porque com ela ampliamos a capacidade de investigar os fenômenos humanos e suas contradições, e o trabalho do professor na sociedade contemporânea é fundamental, visto que nos transforma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Reconhecimento, Contradições, Diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]

CONTE, Elaine (org.). **Educação permanente e inclusão tecnológica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

FRASER, Nancy; ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Titchi. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

TAYRÓ - ALUNI-ELA: INVESTIGANDO AS(DES) ARTICULAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO AMAZONAS NO NORTE DO BRASIL

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 07/07/2022

João Beneilson Maia Gatinho

ENS/UEA, Manaus-AM

<http://lattes.cnpq.br/2252437514453742>

Este trabalho contribui com o projeto de Pesquisa “A UNIVERSIDADE NA ALDEIA: Investigando os diálogos epistemológicos entre as formas de produção de conhecimento na universidade e na aldeia”, financiado pela Universidade do Estado do Amazonas, no âmbito do Programa de Produtividade Acadêmica 2021-2023.

RESUMO: Este trabalho investiga os processos de formação de professores oferecidos aos povos indígenas por duas universidades públicas do estado do Amazonas. As análises estão ancoradas nos estudos pós-coloniais e contestatórios modernidade/colonialidade/decolonialidade (Mignolo, 2003; Maher, 2006; Gómez Quintero, 2010; Souza Santos, 2011; Arguello Parra, 2019; dentre outros), que procuram descolonizar o saber-poder ocidental na produção/validação do conhecimento. A base empírica para análise é constituída pelos Projetos Pedagógicos de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural e por entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que atuaram no processo de formação desses

professores. Os resultados pontam para dois movimentos – a solidarização e a sobreposição, nos termos propostos por Rafael (2001), de orientações epistemológicas nos processos de formação dos professores indígenas ofertados no estado do Amazonas. As discussões com as populações e com as organizações indígenas sobre o formato e os saberes tematizados ao longo da formação, assim como a inclusão de indígenas como professores formadores são exemplos do movimento de solidarização epistemológica. O movimento de sobreposição epistemológica ocorre quando, apesar da postura de se considerar os estudos etnoculturais na organização e na oferta da formação (solidarização), a concretização da formação ratifica o *modus operandi* dos processos de formação eurocêntrico, com modos de produção e validação de conhecimentos propostos pela ciência dita cartesiana.

PALAVRAS-CHAVE: Orientações Epistemológicas; Educação Escolar Indígena; Formação de professores.

TAYRÓ - ALUNI-ELA¹: INVESTIGATING THE EPISTEMOLOGICAL (DIS) ARTICULATIONS IN INDIGENOUS TEACHER TRAINING PROCESSES IN THE STATE OF AMAZONAS IN NORTHERN OF BRAZIL

ABSTRACT: This paper investigates the teacher training processes offered to indigenous peoples by two public universities in the State

1 A expressão **Tayró - Aluni-ela** é formada a partir de duas línguas indígenas “Wajampi” e “Patuá”, respectivamente. Em Wajampi, **tayró** é utilizado para designar uma pessoa do convívio social partilhado. Aluni-ela, por sua vez, em Patuá, é utilizada para se referir a uma pessoa do convívio social partilhado e que esteja inserida no processo de escolarização formal ou que já o tenha concluído. No âmbito deste trabalho, no entanto, a expressão **Tayró - Aluni-ela** é utilizada tão somente para marcar o percurso aldeia/universidade.

of Amazonas in the Northern of Brazil. The analyzes are anchored in postcolonial and contestatory studies modernity/coloniality/decoloniality (Mignolo, 2003; Maher, 2006; Gómez Quintero, 2010; Souza Santos, 2011; Arguello Parra, 2019; among others), which seek to decolonize knowledge-power in the production/validation of knowledge. The empirical basis for analysis is constituted by the Pedagogical Projects of Intercultural Pedagogy Course and by semi-structured interviews carried out with teachers who worked in the process of training these teachers. The results point to two movements – solidarity and overlap, in the terms proposed by Rafael (2001), of epistemological guidelines in the training processes of indigenous teachers offered in the State of Amazonas. Discussions with populations and indigenous organizations about the format and knowledge discussed during training, as well as the inclusion of indigenous as training teachers, are examples of the epistemological solidarity movement. The movement of epistemological overlap occurs when, despite the attitude of considering ethnocultural studies in the organization and offer of training (solidarization), the implementation of training ratifies the *modus operandi* of Eurocentric training processes, with modes of production and validation of knowledge proposed by the so-called cartesian science.

KEYWORDS: Epistemological guidelines; Indigenous school education; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A licenciatura ou Pedagogia Intercultural, como sugere de Paula (2013), em tese, permite um processo de ensino/aprendizagem que tem continuidade com a trajetória dos candidatos que, nos últimos 20 anos, estudaram a maior parte da vida em escolas indígenas marcadamente orientadas pelo ensino intercultural, bilíngue e diferenciado. O estudante indígena da licenciatura intercultural tem a sua disposição aquilo que o Ministério da Educação (MEC) preconiza para a educação escolar indígena, em seu nível de ensino básico (infantil, fundamental e médio), ou seja, os atributos de educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. No ensino superior, no entanto, esses parâmetros quase não existem, o que aponta para a necessidade de uma investigação sobre como isso vem sendo feito nessa modalidade de ensino pelas universidades brasileiras.

Outro aspecto interessante para se investigar na licenciatura intercultural indígena são as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não índios especialistas diante dos alunos de licenciatura indígena. Nossas observações como pesquisador apontam que alguns optam pelo clássico método construtivista (das experiências pedagógicas e conhecimentos locais para chegar ao global); há outros que apostam na possibilidade da articulação simultânea dos dois conhecimentos, por meio da leitura/interpretação *ad hoc*, em sala de aula, de textos acadêmicos densos em termos teóricos. Os materiais didáticos utilizados durante o curso são, em muitos casos, como também têm apontado os estudos feitos por Gatinho (2017, 2019), produzidos pelos próprios alunos indígenas em formação junto com seus professores. Há um cuidado e atenção com as formas de ensino/aprendizagem que cada aluno carrega em sua bagagem, e o corpo de professores não indígenas é, via de regra, especialista no trato com a temática indígena, sendo

responsáveis pela formulação, gestão e execução das disciplinas que compõem o currículo diferenciado e sustenta a formação dos estudantes indígenas.

Em termos de contextualização do que vamos discutir aqui, dado o formato e o tipo de apresentação, este trabalho investiga os processos de formação de professores oferecidos aos povos indígenas por duas universidades públicas do estado do Amazonas. Assumida como uma pesquisa qualitativa-interpretativista, de viés etnográfico, no sentido proposto por Erickson (1993), a base empírica é constituída pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural em suas diferentes dimensões e pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores formadores que atuaram nos processos de formação. Utiliza-se a Análise Textual Discursiva (ATD), no sentido proposto por Bruno & Galiazzi (2006) como ferramenta para analisar os dados.

Para que o leitor possa acompanhar as discussões aqui apresentadas, o texto está organizado em quatro momentos. Apresentamos, no momento inicial, o objeto de pesquisa, contextualizando-o e justificando a necessidade da investigação. Ainda nesse momento, caracterizamos o tipo de pesquisa e apresentamos a forma de tratamento e análise dos dados. No segundo momento, discutimos sucintamente as formas de produção/validação do saber na aldeia e na academia. Os dados são analisados e discutidos no terceiro momento. No último momento, retomamos os objetivos da pesquisa, apresentamos os resultados das análises e o desdobramento da investigação.

MODOS DE PRODUIR/VALIDAR CONHECIMENTOS NA ALDEIA E ACADEMIA

A organização da sociedade através da distribuição e legitimação do conhecimento no processo da colonialidade passa a se pautar pela valoração do que é percebido como a Razão e a sua universalização dos padrões de geração do conhecimento. Os critérios racionais, assim percebidos, buscariam uma separação entre Cultura e Natureza, Razão e Emoção, Corpo e Alma. “A vitória final da civilização era certa, pois ela podia chamar a ciência para auxiliá-la: a expressão mais alta da razão, o conhecimento verdadeiro e eficiente das leis que informam sobre ambos natureza e sociedade”, afirma Kuper (2008, p. 54).

No escopo deste texto não cabem reflexões mais aprofundadas sobre o histórico dessas categorizações, mas algo sobre isso nos interessa profundamente, principalmente, quando nos situamos e reconhecemos, como nos alerta Maturana (2014), o contexto no qual proferimos o nosso discurso.

As relações assimétricas de poder, inerentes ao processo de colonização e de encontro com “um outro”, envolveram a subordinação de certas tradições de conhecimento consideradas atrasadas por não corresponderem ao modelo de racionalidade que era imposto. Ao se falar em “educação científica” e da instituição escolar, Cobern e Loving (2000) problematizam a hegemonia cultural da “Ciência”, entendida aqui como forma

de conhecimento posta como antagonista aos conhecimentos pertencentes aos povos e comunidades tradicionais. Associadas a um lugar percebido enquanto Natureza – como por exemplo, contrários a uma civilização moderna eurocentrada –, essas coletividades que aí residiam e estabeleciam os seus sistemas de conhecimento eram negligenciadas (ESCOBAR, 2000). O controle sobre as diferenças e do imaginário sobre “o primitivo” – representado como atrasado – contrapondo-se ao “civilizado” – eurocentrado e letrado – levou a processos de violência epistêmica, relações nas quais criava-se um espaço de subjugação dos chamados saberes locais e de uma invenção sobre “o outro” (CASTRO-GÓMEZ, 2000). As distintas tradições de conhecimento separadas entre “conhecimento científico” e “não científico”, podem conduzir a descontextualização dos processos de ensino-aprendizagem. Uma vez que as formas de organização e expressão dos conhecimentos são identidades das coletividades, o não reconhecimento desses saberes locais nas práticas pedagógicas consequentemente conduz ao não reconhecimento da pluralidade cultural, das identidades e das inextrincáveis relações entre Ciências, Culturas e Educação. A colonialidade do conhecimento, aqui compreendida como a relação assimétrica de poder assentada em uma perspectiva eurocêntrica, classifica os indivíduos e coletividades em função de alguns aspectos (QUIJANO, 2005). O critério de raça serviu como forma de classificação social (QUIJANO, 2000), indicando-nos que para compreender a violência epistêmica que perpassa as relações sociais é necessário perceber essas mesmas relações como lócus de racismo e de outras formas de discriminação – inclusive aquelas que envolvem o gênero, orientação sexual, ideologias, entre outras. Contudo, a colonialidade do conhecimento não se detém a um momento cronologicamente identificado e ultrapassado da história. Permanece nos meandros de nossa vida, entranhado na sociedade e nas formas de produção – e legitimação – de um conhecimento que se detém a forma escrita, desconsiderando outros fenômenos da experiência. Evidentemente a instituição escolar se insere nesse processo, atuando como (re)produtora de significados e ações, lócus – ou não – dos processos de violência epistêmica.

Se a partir da década de 1990, a desconsideração do conhecimento tradicional começou a ser questionada por educadores e pesquisadores (EL-HANI; SEPÚLVEDA, 2006), a reformulação de políticas e, principalmente, da prática pedagógica, descortina a possibilidade da crítica à hegemonia da Ciência, ao abandono de uma perspectiva tecnicista na formação dos currículos e às formas de reversão dos quadros de violência epistêmica presente nos espaços educativos, sejam eles institucionalmente escolarizados ou não.

Na contra mão, a Etnoecologia (Nazarea, 1999) tem se firmado como uma forma de investigação dos sistemas de percepção, cognição e uso do ambiente. Tal proposta não pode ignorar os fundamentos históricos e políticos, tampouco de questões que envolvam a distribuição, acesso e poder dos sistemas de conhecimento que formam as práticas resultantes sobre o ambiente. Para Albuquerque e Alves (2014, p. 20), “[...] o saber das populações tradicionais foi por muito tempo subestimado pelos cientistas que

negligenciavam outras formas ou sistemas de conhecimento”.

Ao propor uma relativização, abordagens etnoecológicas devem almejar a crítica ao cientificismo, problematizando a percepção de que a Ciência—entendida no âmbito deste trabalho como aquele sistema de conhecimento produzida em âmbitos acadêmicos— seria superior, em detrimento de outros sistemas de conhecimentos locais (TOLEDO, 1992). Além de promover um diálogo de saberes, a Etnoecologia pode atuar na investigação participativa, contribuindo com a revalorização de culturas historicamente marginalizadas (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009). Relações e dissensões podem ser traçadas entre os ditos conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais, contudo, como destacou Cunha (2009, p. 32), “[...] ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambos são também obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente”.

Conduzindo pesquisas sobre as atividades de caça entre os indígenas Atikum-Umã e Pipipã de Kambixuru, ambos situados no Estado de Pernambuco, Léo Neto (2018) sugere que os processos geradores desses conhecimentos são obras abertas, (re)fazendo-se constantemente com o seu ambiente. Para o pesquisador, alguns desses saberes demonstravam uma relação dos indígenas com os Encantados, nesse caso, entidades protetoras da fauna como a Dona do Mato, também chamada de Caiporinha².

Exemplo bastante conhecido e registrado em outros lugares, a relação do caçador com a Caipora é permeada por restrições e permissões que envolvem o abate de certos animais para o consumo. No caso dos indígenas com os quais o autor conversou, essa relação fornece um cenário de compreensão que chamou, em trabalho anterior, de Ciência da Caça. (LÉO NETO, 2011). Esses conhecimentos envolvem tanto a relação com os Encantados e o ritual do *Toré*³, quanto aspectos sobre a ecologia trófica dos animais caçados, lugares de moradia e época de reprodução. A complexidade do conhecimento faz com que o caçador, por exemplo, saiba exatamente onde estão localizadas determinadas árvores cujas folhas são alimento para alguns animais e em qual época do ano os mesmos se deslocam para esses trechos do território.

Ora o que percebemos nas palavras do autor é que os conhecimentos mencionados encontram-se contextualizados em seus lugares de existência. O ambiente, para além de

2 Os Encantados são espíritos de pessoas que viveram em tempos remotos e/ou nos quais a memória coletiva alcança. Após a experiência da morte, esses espíritos se fazem novamente presentes no cotidiano, não necessariamente durante os rituais do Toré, uma vez que a comunicação com os mesmos pode ocorrer a partir de determinadas atividades, como as de caça. Os Encantados possuem uma importante função em relação aos processos de transmissão e reelaboração do conhecimento local, pois ao se comunicarem com os indígenas, ensinam formas de agir, remédios, rezas, entre outros assuntos. É de se destacar que relatos sobre entidades protetoras das matas, especificamente a Caipora, são encontrados em diversos contextos rurais, sejam eles de identidade étnica dos povos indígenas ou não

3 O ritual do Toré possui variações entre os povos indígenas que o praticam, inclusive tendo nomes diferenciados em alguns lugares. De uma forma geral, essa modalidade ritual envolve cânticos (chamados de toantes ou linhas de Toré) que são acompanhados por maracás (instrumentos semelhantes a chocalhos). A dança é feita em círculos, com a batida dos pés colaborando na marcação rítmica, juntamente com os maracás. Nos rituais de Toré, geralmente há o consumo da bebida (não alcoólica) feita com as entrecascas da raiz da árvore de jurema (*Mimosa spp.*), assim como a incorporação (chamada pela categoria local de enramar) dos Encantados em alguns indígenas. A prática do Toré encontra-se disseminada entre quase todos os povos que habitam a região do Nordeste brasileiro, exibido como sinal na construção e manutenção de suas etnicidades (GRUNEWALD, 2005), consistindo em uma modalidade ritual que envolve elementos religiosos, políticos e lúdicos. (BARBOSA, 2005)

algo externo aos indivíduos, forma uma rota de aprendizagem pela qual as coletividades vão tecendo o seu arcabouço epistêmico. Contrariamente a uma lógica de educação na qual os sentidos e os fenômenos da experiência seriam colocados de lado, esses processos educativos envolvem dinâmicas emocionais, dialogando com o ambiente no qual estão situados em uma espécie de educação da atenção. (INGOLD, 2010).

Entre os povos indígenas do Nordeste, a significação de certos trechos do ambiente como lugares de moradia dos Encantados faz com que os mesmos se tornem protegidos, restringindo atividades de extração como a caça e corte de madeira. Espalhados pelo território, esses terreiros nos quais os rituais de Toré são conduzidos, constituem importantes lugares de memória dos tempos de perseguição e de proibição dos mesmos, tornando-se lugares de resistência.

DA SOLIDARIZAÇÃO À SOBREPOSIÇÃO DE ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Um dado interessante que se sobressai do corpus de referência, referimo-nos aqui especialmente às entrevistas realizadas e aos Projetos Pedagógicos que norteiam (aram) os processos formativo, é a tentativa de alinhar orientações epistemológicas tanto dos modos de produção/validação de conhecimentos próprios do campo acadêmico, orientados pelos saberes alicerçado na ciência dita cartesiana, quanto dos modos de produção/validação dos saberes da prática, nos termos proposto por De certeau (1990), mais característicos dos modos de viver e pensar o mundo pelos povos indígenas. Essa postura de equilibrar as orientações epistemológicas desses dois campos é o que estamos denominando processo de solidarização. O trecho, a seguir, retirado de uma das entrevistas é representativo a esse respeito.

“precisávamos ter em mente que, **apesar de sermos sensíveis aos modos de vida das diferentes etnias atendidas pelo curso**, era a reputação da universidade, enquanto produtora de conhecimento científico que estava ali...”

Trecho da entrevista realizada com um dos professores formadores não índio, grifo nosso.

O professor especialista não índio, no excerto acima, faz uso da oração subordinada concessiva como um recurso linguístico, o que sinaliza para o movimento de *solidarização*, que segundo Rafael (2001), é quando são mobilizadas orientações epistemológicas e/ou terminológicas de diferentes campos. Nas palavras do formador: “[...] *apesar de sermos sensíveis aos modos de vida das diferentes etnias atendidas pelo curso*[...]”. No entanto, a centralidade discursiva posta em relevo pelo professor é a universidade produtora de conhecimento nos moldes ditos científicos. O que está em jogo é a “*reputação da universidade, enquanto produtora de conhecimento científico [...]*”, afirma o docente em sua entrevista .

Ora, como sugere Kuhn (2003), a forma de fazer ciência na universidade ou nos centros de pesquisa é apenas uma entre outras. “[...] recortar um momento ou um pedaço do mundo real, e dissecá-lo com auxílio de ferramentas que permitem compreender esse recorte, associando-o com o todo (mundo real) é a forma consensual de se fazer ciência no mundo acadêmico (p.223).”, afirma Kuhn. No entanto, o próprio pesquisador alerta que essa não é a única maneira de se compreender a realidade.

Ao privilegiar em seu discurso apenas a forma acadêmica - tida como unicamente científica- de produção/validação de conhecimentos, o professor sinaliza para outro movimento, o da sobreposição da orientação epistemológica dos modos de pensar e fazer ciência no contexto acadêmico.

A sobreposição como processo também pode ser observada na forma de organização da matriz curricular dos cursos ofertados. Academicamente, a matriz apresenta-se como um aglomerado de disciplinas construído a partir de critérios que obedece à lógica cartesiana em que uma disciplina⁴ serve de andaime para outra. Meliá (2003), contudo, já apontava para a necessidade de se pensar junto com o coletivo indígena em percursos formativos que “imitassem” os modos de pensar e viver dessas populações. Parafraseando Morin (2012, p.145), a construção de um dado objeto no campo acadêmico precisa necessariamente levar em conta “aquilo que tece e é tecido juntos”.

As discussões com as organizações que representam os povos indígenas e as instituições promotoras das formações para construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos ofertados, assim como a conjugação de esforços conjuntos entre professores e populações indígenas na construção dos planos de ensino são indicativos também do processo de solidarização.

Ao analisar os Projetos Coletivos dos processos formativos em foco, fica clara a defesa da necessidade de se criar estratégias para construção/validação das formas de construir saberes pelos povos indígenas, como tem sugerido os Estudos Etnoculturais. Um exemplo nesse sentido são os grupos de pesquisas que aparecem nesses documentos cuja formação majoritária são os próprios acadêmicos indígenas e/ou indígenas que tem notório conhecimento sedimentados ao longo de suas experiências.

CONCLUSÕES

Os resultados preliminares apontam para dois movimentos: i) a solidarização e ii) a sobreposição, nos termos propostos por Rafael (2001), de orientações epistemológicas no processo de formação dos professores indígenas ofertado no estado do Amazonas. As discussões com as populações e com as organizações indígenas sobre o formato e os saberes tematizados ao longo da formação, assim como a inclusão de indígenas como

⁴ Cabe ressaltar que nas matrizes curriculares analisadas há a presença de uma disciplina (em um rol de aproximadamente 40) em que os saberes indígenas eram amplamente tematizados, inclusive com a participação de indígenas com notório saber sobre sua cultura.

professores formadores são exemplos do movimento de solidarização epistemológica. O movimento de sobreposição epistemológica ocorre quando, apesar da postura de se considerar os estudos socioantropológicos na organização e na oferta da formação (solidarização), a concretização da formação ratifica o *modus operandi* dos processos de formação eurocêntrico, com modos de produção e validação de conhecimentos propostos pela ciência dita cartesiana. Se por um lado, os movimentos e associações indígenas através de suas constantes lutas, aos poucos, estão permitindo àqueles indígenas, que assim o desejam, o acesso a formação superior, seja por meio de programas (como os aqui analisados) seja através das cotas. Por outro, as implicações desses processos formativos na vida do aluno ou de sua comunidade são desboramentos que ainda carecem de mais investigações. Mas essa é uma outra história e para um próximo momento. De preferência construída e contada pelos próprios indígenas ou em parceria com seus *tayrós*.

REFERÊNCIAS

ARGÜELLO PARRA, A. *Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. Correo del Maestro, Brisa Naucalpan, n. 19, vol. 226, p. 28-37, 2015.*

AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos.* 2010, 591f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro".* In: LANDER, Edgar. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas.* CLACSO: Buenos Aires. 2000.

COBERN, William W.; LOVING, Cathleen C. 2000. *Defining "Science" in a Multicultural World: implications for Science Education.* Science Education, v. 85, p. 50-67. 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete. *Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil.* Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13- 18, fev. 2003.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. *When is a context? Some issue ans methods in the analysis of social competence.* In: GREEN, J. L.; VALLAT, C. (org.). *Ethnography and language.* Norwood, NJ: Ablex Press. 1981.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching.* In: WITTRICK, M. C.(org.). *Handbook of research on teaching.* New York: Macmillan, 1986.

EL-HANI, Charbel; SEPÚLVEDA, Cláudia. *Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura.* In: SANTOS, Flavia Maria T.; GRECA, Ileana Maria. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias.* Ijuí: Unijuí, 2006. p.161-212.

ESCOBAR, Arturo. *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿ Globalización pos desarrollo?* In: LANDER, Edgar. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

KUPER, Adam. *A reinvenção da sociedade primitiva: transformações de um mito*. Recife: EDUFPE, 2008.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: Edusc, 2004.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. 2. ed. Belo Horizonte: EDUFMG, 2014.

MIGNOLO, Walter. *Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica*. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. *Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces*. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. *Journal of World-Systems Research* VI, Charlottesville, n. 2, p. 342-386. 2000.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

NAZAREA, Virginia D. *A view from a point: Ethnoecology as situated knowledge*. In: NAZAREA, Virginia D. *Ethnoecology: situated knowledge/located lives*. Tucson: University of Arizona press, 1999.

WALSH, Catherine. *Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo*. In: Santiago Castro-Gómez et al. *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, 2002, p. 17-44.

CAPÍTULO 20

PROBLEMAS E PERSPECTIVAS NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA COM O JOGO “BRINCANDO COM AS INEQUAÇÕES”: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Data de aceite: 01/09/2022

Carla Emília Staback

Denis Rogério Sanches Alves

Roberta Chiesa Bartelmebs

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados da implementação do jogo matemático “*Brincando com as inequações*”, desenvolvido em uma Escola Estadual em um município na região Oeste do Paraná. Teve como objetivo compreender como a Educação não formal pode potencializar a aprendizagem dos conteúdos de equações e inequações no Ensino Fundamental II. A elaboração dos conceitos teve como respaldo o referencial teórico de Gohn (2010), entre outros autores. Os alunos não reagiram favoravelmente à compreensão mediante atividades, entretanto, com a aplicação do jogo, aconteceu uma interação mais ativa e lúdica, promovendo uma aprendizagem significativa. O trabalho proporcionou a melhoria na compreensão dos conceitos de inequação, de forma a melhorar os requisitos para a continuidade ao estudo das equações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; equações e inequações; ensino de Matemática.

PROBLEMS AND PERSPECTIVES IN LEARNING MATHEMATICS WITH THE GAME “PLAYING WITH INEQUALITIES”: NON-FORMAL EDUCATION

ABSTRACT: This paper presents the results of the implementation of the mathematical game “Playing with inequalities”, developed in a State School in a municipality in the western region of Paraná. It aimed to understand how non-formal education can enhance the learning of the contents of equations and inequalities in Elementary Education II. The elaboration of the concepts was supported by the theoretical framework of Gohn (2010), among other authors. Students did not react favorably to understanding through activities, however, with the application of the game, a more active and playful interaction took place, promoting meaningful learning. The work provided an improvement in the understanding of the concepts of inequality, in order to improve the requirements for the continuation of the study of the equations.

KEYWORDS: Education; equations and inequalities; mathematics teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das discussões realizadas ao longo da disciplina de Didática no ensino de Matemática, ofertada pelo curso de Licenciatura Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná Setor Palotina. O interesse pelo tema em questão deu-se a partir do estágio de observação e docência, que possibilitou conhecer o espaço de educação de forma

mais profunda. Vale ressaltar que essa pesquisa dá continuidade à proposta “Educação não-formal: ensinando Matemática através de jogos” (STABACK et al, 2018), aplicando conceitos e desenvolvendo atividades propostas.

Entre as várias áreas do conhecimento, a Matemática é uma ferramenta primordial, e está presente no cotidiano do indivíduo, por isso sua compreensão ocupa uma relevância importante entre os estudantes. D’Ambrosio afirma:

Vejo a disciplina de Matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana, ao longo de sua história, para explicar, entender e manejar o imaginário e a realidade sensível e perceptível, bem como conviver com eles, evidentemente dentro de um contexto natural e cultural. D’Ambrosio (2016, p.7)

Uma vez que a Matemática não é uma ciência cristalizada e se encontra em ininterrupta expansão e revisão dos seus próprios conceitos, não podemos apresentá-la na escola como uma disciplina fechada, homogênea, abstrata ou desligada da realidade.

Sendo assim, as dificuldades encontradas na aprendizagem de Matemática podem ser naturais de questões metodológicas impróprias, professores mal qualificados ou de uma deficiente infraestrutura escolar, relacionadas a fatores internos ou externos ao processo de ensino. Essa problemática é tão complexa que seria pretensioso abordá-la em sua completude. Limitamos aqui, a refletir sobre ferramentas que possam contribuir no processo de aprendizagem da Matemática.

Defendemos que um dos papéis do professor desta ciência é ajudar os alunos a apreciarem a Matemática e a desenvolverem autoestima positiva¹ e que estudando algumas causas das dificuldades e ferramentas que possam auxiliar na aprendizagem da Matemática consigam melhores resultados no ensino desta disciplina.

Nesse cenário, as ferramentas de educação não formal têm ganhado, cada vez mais, notoriedade na educação em Ciências e Matemática (MARANDINO et al, 2003).

Tendo em vista a necessidade de se aprofundar nos aspectos metodológicos e nas implicações, tornam-se relevante as pesquisas que busquem melhor compreensão do processo de aprendizagem.

A delimitação do tema para as inequações deve-se às dificuldades de alunos e professores relativas a ele, tão perceptíveis mesmo a partir de uma observação superficial como acontece no estágio de coparticipação e docência.

Dessa forma, o presente trabalho visa responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Como a Educação não formal pode potencializar a aprendizagem dos conteúdos de equações e inequações no Ensino Fundamental II?

O presente trabalho está estruturado basicamente em cinco seções: Na primeira apresenta-se uma breve contextualização do problema, são apresentados também os objetivos e a justificativa que o norteiam. Na segunda seção apresenta-se uma revisão

¹ Hazin (2000) traz dados acerca de conexão entre aspectos afetivos e aspectos cognitivos (aqui instrumentalizados em termos de autoestima e de desempenho escolar em matemática, respectivamente).

do referencial teórico, nos apoiamos em autores como Alves e Martens (2011), Passos et al (2012) e Alves et al (2012). A terceira parte foi reservada à descrição do percurso metodológico, enquanto a quarta seção compreende o relato detalhado das atividades desenvolvidas com os alunos. A quinta e última parte abarca os resultados obtidos e discussões, seguido das considerações finais e referenciais bibliográficos.

1.1 Contexto e problema

A partir da realização dos estágios, pode-se perceber que grande parte dos alunos apresenta desinteresse pelas aulas, especialmente as de Matemática, uma vez que não se sentem instigados. Como afirma Alves et al (2011), os alunos não têm postura investigativa, tampouco ocorre a reflexão em torno das questões estudadas nas aulas de Matemática. Como ainda afirma o autor e se confirma no espaço escolar, muitas vezes os alunos somente copiam o conteúdo do quadro e poucos tentam resolver, cabendo ao professor, resolver as atividades para que os alunos saibam as respostas.

Essa metodologia de trabalho é a mais comumente utilizada, resultando em alunos que não constroem conceitos matemáticos, acarretando na defasagem e, conseqüentemente, problemas de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem de inequações, especialmente, constitui-se um desafio, uma vez que:

professores têm problemas com o processo de ensino de modo que este se revele em aprendizagem e, para os estudantes, esse conhecimento é considerado complexo porque pode trazer dificuldades para a aprendizagem deste e de outros conteúdos de matemática no prosseguimento dos estudos (ALVES et al, 2011).

A utilização de ambientes e ferramentas diferenciadas pode contribuir da construção do conhecimento. Entretanto, faz-se necessário um planejamento e desenvolvimento de atividades.

O uso de jogos na disciplina de Matemática, como estratégia de ensino, auxilia na construção do raciocínio, do domínio de conceitos e linguagens matemáticas. Além de despertar o interesse no aluno, pois torna as aulas mais prazerosas, tem como objetivo facilitar a elaboração de conceitos e a memorização de processos de aprendizagem.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir estão elencados os principais conceitos teóricos utilizados no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

2.1 Educação formal

A educação formal acontece em locais sistematizados de educação, incluída no

planejamento político pedagógico de uma escola e regida por Lei Federal.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, em seu Art. 205 estabelece:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No ano de 1996, é estabelecida a Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação.

Que no seu artigo estabelece:

Art.26. Os currículos do ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A educação formal tem suas atividades diretamente ligadas a escola, amparada por uma ação pedagógica intencional que pode ser desenvolvida em esferas formais e não formais de educação. Sua prática educativa tem como objetivo a aquisição e construção de conhecimentos que atendam às exigências do mundo contemporâneo. Essa modalidade de ensino se desenvolve nos ambientes escolares ou educativos, evidenciando a figura do professor e do aluno.

A educação formal, sendo embasada em Lei, tem o dever de ensinar e promover o aprendizado. Seu propósito final é a construção de conhecimentos gerais e o desenvolvimento das competências e habilidades básicas para a vida em sociedade.

2.2 Educação informal

Nesse formato de educação, os pais, mãe ou responsáveis são nossos “primeiros professores”. As questões relacionadas à educação informal são de igual importância às demais formas de educação. Segundo Libâneo (2010), ninguém escapa da educação seja em casa, na rua, na igreja ou na escola. De acordo com essa afirmação tudo que envolve o indivíduo tem influência do meio.

Ainda de acordo com o autor todo ato educativo é premeditado e a educação tem uma função na vida do indivíduo em sociedade em diferentes âmbitos dos saberes. A educação informal está interligada aos vários campos da educação, precisa estar apoiada nos conhecimentos científicos para atender a construção de uma nova realidade educacional e assim encontrar uma forma de inclusão de forma integrada.

Na educação informal, os conhecimentos originam-se de uma interação sociocultural e acontece de forma imperceptível. É uma troca de saberes adquiridos entre gerações e seus agentes educadores são os pais, familiares, amigos, vizinhos, colegas de escola/trabalho, etc., que repassam suas práticas e experiências anteriores de forma contínua e permanente (GOHN, 2010).

2.3 Educação não formal

A Educação não formal define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. (BIANCONI e CARUSO, 2005 apud ALVES, 2011), tendo por objetivo desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma pouco explorada pela educação formal. Apontada como uma modalidade de ensino se desenvolve nos ambientes não convencionais de educação.

A característica da Educação não formal pode ser notada pela forma de organização de acordo com as necessidades da sociedade. Dessa forma a Educação não formal alcança os objetivos de satisfazer muitos espaços deixados pela Educação formal, pois tem um grande potencial de alcance e flexibilidade para conduzir suas práticas pedagógicas.

Para Gohn (2016) a Educação não formal não substitui a Educação formal. É na Educação formal que os saberes são sistematizados. Portanto, esse formato de educação favorece a construção dos conhecimentos.

A Educação não formal se desenvolve em diferentes espaços como igrejas, sindicatos, associações de bairros, nas organizações que coordenam e estruturam os movimentos sociais, nos espaços culturais, nos espaços interativos da escola com a sociedade entre outras.

A finalidade desse formato de educação é educar para a cidadania. Sua intenção é trabalhar e formar a cultura política de um grupo estimulando a formação de laços de coletividade, promovendo a autoestima, interesses comuns e solidariedade.

Embora possa se articular com os outros dois modelos de educação, a Educação não formal possui um campo próprio. Seu objetivo é a interação e a troca de saberes entre os indivíduos, no qual o educador tem o papel de mediar as atividades com planejamento e cronograma.

2.4 Dificuldades no ensino e na aprendizagem de matemática

Desde a antiguidade até os dias atuais a Matemática é uma ciência que está presente na vida cotidiana do indivíduo. Se parmos para refletir, perceberemos que a Matemática está presente nas atividades do nosso dia a dia por meio do uso de calendário, relógio, calculadora, celulares, computadores entre outras inúmeras situações. Em outras áreas do conhecimento humano, a Matemática é usada como uma técnica², como na Medicina, Engenharia, Agricultura, Economia e várias outras. Por isso é de extrema importância a compreensão dessa ciência na vida dos estudantes.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola precisa preparar o estudante para entender como a Matemática é aplicada em diferentes situações, dentro e fora da escola. Na aula, o contexto pode ser puramente matemático, ou seja, não

² A Matemática pode ser definida como técnica, desde que é também necessária para se efetuar: medidas, contagens, lidar com os números e suas operações, fabricar equipamentos e construções, modelos matemáticos ou científicos. Essa é a interpretação mais comum devido à visibilidade com que aparece nas suas aplicações (SANTALÓ, 1994, apud ESPINDOLA, 2012).

é necessário que a questão apresentada seja referente a um fato cotidiano. O importante é que os procedimentos sejam inseridos em uma rede de significados mais ampla na qual o foco não seja o cálculo em si, mas as relações que ele permite estabelecer entre os diversos conhecimentos que o aluno já tem.

Diante da grande importância que a Matemática proporciona nas diferentes áreas do conhecimento, torna-se importante reconhecer os motivos pelos quais os alunos apresentam dificuldades no seu aprendizado.

As dificuldades de aprendizagem em Matemática podem estar relacionadas a impressões negativas vindas das primeiras experiências do estudante com a disciplina, à falta de incentivo no cotidiano familiar, à forma como o professor expõe o conteúdo, a problemas cognitivos, a não compreensão de significados, à falta de estudo e muitos outros fatores (BRASIL, 1997, p. 15). Para amenizar esse problema é necessário que o professor tenha uma boa formação e que leve em consideração os conhecimentos prévios que o aluno traz consigo, de ciclos anteriores, para organização de seu trabalho de modo que os alunos desenvolvam sua própria capacidade para construir conhecimentos matemáticos.

2.5 Dificuldades em álgebra

Uma das grandes dificuldades dos alunos está na interpretação e resolução de conceitos matemáticos, em particular nas técnicas, métodos de resolução das equações e inequações. A Álgebra é compreendida como parte da Matemática que trabalha a generalização e abstração, representando quantidades por meio de símbolos. De acordo com Lins (1997, p.137) “A álgebra consiste em um conjunto de afirmações para as quais é possível produzir significado em termos de números e operações aritméticas, possivelmente envolvendo igualdade e desigualdade”. Portanto, a Álgebra é consequência de simplificações e generalizações que demandam um desenvolvimento do pensamento abstrato mais avançado do que aquele empregado para o pensamento aritmético.

Essas dificuldades se apresentam desde os primeiros anos da escola secundária até a universidade.

As normas e a dificuldade de abstração são alguns dos fatores que os estudantes encontram no estudo de álgebra, outros fatores são como o modo que se desenvolve o conteúdo, até problemas sociais e culturais podem favorecer esta problemática.

A forma como é apresentada a álgebra aos alunos, na maioria das vezes, é descontextualizada, predominando somente o cálculo, com ausência de significado. Fazendo com que os mesmos apresentem uma grande dificuldade e desinteresse em compreender as estratégias que fazem parte do estudo da álgebra. Silva confirma essa descontextualização:

Existe uma grande dificuldade em ensinar álgebra, primeiro porque os alunos demoram a aceitar que letras agora são “números”, ou seja, correspondem a quantidades, e isso por si só já causa certo bloqueio e segundo, que o material mais utilizado pelos professores é o livro didático que, em sua

maioria, introduz a álgebra por meio de uma linguagem formal, falando de: equações, primeiro membro, segundo membro, operação inversa, enfim conceitos desprovidos de significados para o aluno. Silva (2007, p.2)

Segundo House (1995), os alunos não veem finalidade dos conceitos algébricos para além do cálculo:

Em muitas salas de aula, os alunos continuam sendo treinados para armazenar informações e para desenvolver a competência no desempenho de manipulações algorítmicas. E, embora níveis adequados de conhecimento factual e de técnicas sejam resultados importantes do programa da álgebra, a necessidade maior dos alunos é uma compreensão sólida dos conceitos algébricos e a capacidade de usar os conhecimentos em situações novas e às vezes inesperadas (HOUSE, 1995, p.2).

É de suma importância que os professores trabalhem de forma contextualizada sempre que for possível, para que os alunos possam compreender que a Matemática está incluída nas ações do seu cotidiano e que pode ser útil para resolver as situações que possam encontrar no seu dia a dia.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE (PARANÁ, 2008), consta que o aprendizado da Matemática baseia-se em proporcionar estratégias que oportunizem aos alunos atribuir e construir sentido e significado ao pensamento matemático, de maneira que possam ser capazes de estabelecer relações, justificar, analisar, discutir, apropriar-se de conceitos, formular ideias e criar. O objetivo é que estes ampliem seu conhecimento e, por conseguinte, contribuam para o desenvolvimento da sociedade (PARANÁ, 2008).

2.6 Histórico do conhecimento de equações e inequações

Em todas as culturas, desde as mais primitivas, são encontrados conceitos de número e alguns métodos de contagem. Pode-se afirmar que tal prática de ensino consistia, resumidamente, em processos aritméticos, estabelecendo uma correspondência entre objetos a serem contados com os objetos de algum conjunto de contagem, podendo aqui exemplificar com os dedos da mão, do pé, pedras, contudo, em certas situações esse processo não conseguia resolver os problemas que surgiam.

A partir dessa necessidade de cálculo de uma quantidade maior de objetos, fez-se sistematizar tal processo, assim desenvolveram vários tipos de sistemas de contagem. Um conjunto de símbolos básicos juntamente com algumas regras que permitiam contar, representar e enunciar os números. A partir daí, surgem os elementos algébricos.

As equações algébricas são conhecidas há cerca de 4.000 anos. Existem registros encontrados em papiros, desde o antigo Egito, quando as equações eram resolvidas por meio de métodos imprecisos e rudimentares. Nesse contexto, o elemento desconhecido denominava-se *aha*.

A partir do desenvolvimento da álgebra, vários métodos foram descobertos, simplificando a forma de apresentação das equações, passando a utilizar sinais

representativos de adição e subtração e letras, representativas de números. Foram os babilônios que deram um passo à frente no campo das equações: trabalhavam com sistemas de duas equações com duas variáveis utilizando um método que se aproxima bastante do que é ensinado atualmente na escola.

Tais recortes históricos, mesmo que abordados de forma superficial, conduzem a uma questão fundamental, como apontam Alves e Martens (2011): se o desenvolvimento da matemática passou por um complexo e gradativo processo até chegar em sua representação atual, por que na escola ocorre a aceleração de conteúdos, de maneira pouco didática, desprovida de práticas significativas, contextualizadas e eficientes para os alunos? Por que tais conceitos são minimizados e aplicados em um curto espaço de tempo?

O conceito de álgebra é muito abrangente e possui uma linguagem permeada por convenções diversas de modo que o conhecimento algébrico não pode ser concebido pela simples manipulação dos conteúdos abordados isoladamente. Defende-se uma abordagem pedagógica que os articule, na qual os conceitos se complementem e tragam significado aos conteúdos abordados. Na Educação básica, é preciso estabelecer uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem, ou seja, a linguagem algébrica entendida como expressão do pensamento matemático. (PARANÁ, 2008, p. 52).

Nesse contexto, justifica-se mais uma vez a importância desse trabalho, visando a construção do conhecimento matemático em um ambiente diferenciado com materiais concretos, realizando atividades significativas e despertando o interesse do aluno.

2.7 O trabalho em sala de aula com equações e inequações

O ensino de Matemática num todo sofre com a dificuldade de apropriação de conceitos básicos. Quanto às equações e inequações, observa-se especificamente a dificuldade na apropriação dos conceitos algébricos. Ferreira e Veloso (2011) apontam as principais dificuldades por parte dos alunos no estudo da álgebra: natureza da álgebra e as dificuldades que surgem dos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos e da estrutura e organização de suas experiências; natureza do currículo, organização das aulas e métodos de ensino usados.

Novamente nos deparamos com a dificuldade devido ao ensino baseado em técnicas e regras, desprovidos de significação. House (1995) sustenta a importância do trabalho contextualizado, a fim de que o aluno passe a enxergar em situações do seu dia a dia como a Matemática se faz necessário.

Em muitas salas de aula, os alunos continuam sendo treinados para armazenar informações e para desenvolver a competência no desempenho de manipulações algorítmicas. E, embora níveis adequados de conhecimento factual e de técnicas sejam resultados importantes do programa da álgebra, a necessidade maior dos alunos é uma compreensão sólida dos conceitos algébricos e a capacidade de usar os conhecimentos em situações novas e as vezes inesperadas (HOUSE, 1995, p. 2).

Nesta direção, observamos a importância de se considerar as diferentes situações relacionadas ao conceito de álgebra e a utilização de recursos não formais para seu processo aprendizagem, em especial no ensino das inequações, o foco principal deste trabalho.

2.8 Os jogos no ensino da matemática

Tendo em vista que muitos educandos encontram dificuldades no ensino de Matemática, os professores buscam inovações em suas metodologias. Optam pela construção do conhecimento por meio de práticas que despertem o interesse dos educandos, pois a partir do momento que os mesmos se sentem motivados, ocorre certa interação entre atividade, professor e aluno, possibilitando assim que se alcance o saber matemático.

O professor tem amplas possibilidades de transmitir o conteúdo utilizando-se de jogos matemáticos como alternativa que auxiliará no processo pedagógico, dando ao aluno oportunidade de desenvolver sua capacidade de aprendizagem, proporcionando melhores avanços aos alunos sobre a Matemática.

Os alunos utilizando os jogos têm a possibilidade de levantar hipóteses, criar estratégias, desenvolver a autoconfiança, organização, concentração, atenção, raciocínio lógico dedutivo e o senso cooperativo.

Smole, Diniz e Milani (2007) concebem o emprego de jogos no processo pedagógico algo que, não sendo novidade, oferece várias possibilidades para o ensino e aprendizagem de muitas áreas. Os jogos nas aulas de Matemática oferecem tanto para o aluno quanto ao professor oportunidade de sair um pouco do tradicionalismo do ensino e:

[...] auxiliam o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação, e organização, [...] ao assim chamado raciocínio lógico (SMOLE, DINIZ e MILANI, 2007, p. 09).

Os jogos, além de chamar a atenção dos educandos, facilitam a aprendizagem e estimulam desde a concentração ao raciocínio lógico. Descobrimo seu potencial de resolução de variados problemas, principalmente os de raciocínio lógico, o aluno se sentirá estimulado a buscar e alcançar outros objetivos, seja na vida escolar como na social.

Todo o jogo apresenta uma regra a ser seguida que também se torna instrumento de aprendizagem, assim o aluno passa a ter consciência de que regras existem e devem ser seguidas.

Sobre a inclusão dos jogos no ensino de Matemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1997) enfatizam que:

além de ser um objeto sociocultural em que a Matemática está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um -fazer sem obrigação externa e imposta, embora demande exigências, normas e controle. No jogo, mediante a articulação entre o

conhecido e o imaginado, desenvolve-se o autoconhecimento — até onde se pode chegar — e o conhecimento dos outros — o que se pode esperar e em que circunstâncias. (BRASIL, 1997, p.35).

A prática de jogos em sala de aula deve estar bem clara aos alunos, de modo que entendam que os jogos não têm por objetivo passar apenas o tempo ou se divertir e brincar. É preciso que fique claro que, os jogos durante as aulas, proporcionem a dimensão lúdica e educativa.

A metodologia dos jogos na aprendizagem de Matemática ultrapassa o ensino baseado apenas em desenvolver habilidades, como calcular e resolver problemas ou fixar conceitos por meio da memorização ou lista de exercícios, mas propicia ao educando sentido para construir significado às ideias matemáticas de modo a tornar-se capaz de determinar relações, analisar, justificar, debater e produzir estratégias.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa relatada é de caráter qualitativo (BOGDAN BILKEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 2013). Pautamos nossa investigação no método de Estudo de Caso. Segundo Yin:

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2001, p. 32).

Neste sentido, nossa investigação centraliza-se em compreender como o uso de jogos na Educação não formal pode potencializar a aprendizagem de equações e inequações em um grupo de estudantes de um Colégio Estadual. Os resultados aqui obtidos servem de parâmetro para as atividades em outros grupos, mas dizem respeito especificamente ao grupo (ou caso) estudado.

Realizamos a pesquisa em um Colégio do município do Oeste do Paraná, na turma do 8º ano. A princípio foi aplicado um questionário com o intuito de descobrir as maiores dificuldades encontradas pelos alunos na disciplina de Matemática. Em seguida realizou-se a confecção de um jogo e sua consequente aplicação.

Atividades realizadas	Data
Pesquisa feita com professores de Matemática sobre conteúdos que os alunos sentem mais dificuldade em aprender	2018
Pesquisa feita com os alunos do 7º e do 8º ano do Ensino Fundamental sobre os conteúdos matemáticos que os mesmos sentem mais dificuldade.	2018
Escolha do conteúdo/ turma a ser trabalhado e elaboração do jogo	2018
Aplicação do jogo com os alunos selecionados.	2019

TABELA 1: SEQUENCIA DA ESTRATEGIA DE ENSINO UTILIZADA

FONTE: O autor (2019)

A aplicação do jogo foi realizada com alunos no contraturno, dentro do ambiente escolar, visando maior aproveitamento das atividades. Foram feitas anotações no diário da pesquisadora, sobre o desempenho e comportamento dos alunos para facilitar o levantamento de dados. Além das observações feitas, foram aplicados pré e pós-questionário, no início e ao fim da execução das atividades, afim de um melhor acompanhamento da aprendizagem e uma avaliação contínua dos alunos.

4 | DESCRIÇÕES DOS ENCONTROS

As turmas escolhidas para a realização da pesquisa foram as duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II do turno matutino. Foram escolhidos pela professora da turma e com a autorização dos pais, ver apêndice 1, quatro alunos de cada turma que apresentavam maiores dificuldade na disciplina. O jogo aplicado foi elaborado e nomeado como “*Brincando com as inequações*”.

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula disponibilizada pela coordenação pedagógica. A aplicação da atividade foi realizada em dois dias, quarta-feira e quinta-feira cada dia com uma turma diferente de alunos e durou cerca de três horas.

Inicialmente realizou-se a apresentação das atividades aos alunos e solicitou-se que cada um se apresentasse aos demais colegas, visando assim um melhor entrosamento entre pesquisadora e alunos. Os alunos no início se sentaram individualmente para a realização do primeiro questionário. Em seguida, foram explicados exemplos de diferentes tipos de equações e inequações. Visto que os alunos não se lembravam de terem estudado o conteúdo abordado, posteriormente os alunos sentaram todos em volta do tabuleiro para jogar o jogo “*Brincando com as inequações*”. Por fim, após terem jogado, os alunos resolveram novamente o questionário de pós-teste.

4.1 Brincando com as inequações

O jogo aplicado teve como objetivo, desenvolver no aluno o interesse pelo conteúdo, despertando a vontade de aprender, estimulando suas habilidades para maior compreensão e domínio do conteúdo.

Os materiais utilizados para a construção do jogo foram: papel EVA, caneta esferográfica e um dado confeccionado no papel sulfite, materiais de fácil acesso e baixo custo benefício. O jogo e suas regras foram criados pela autora.

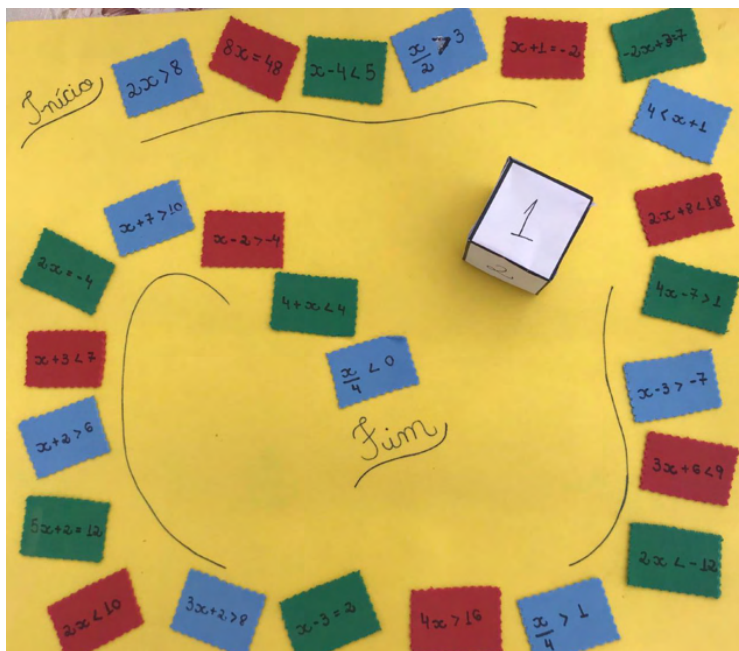


FIGURA 1 – TABULEIRO DO JOGO *BRINCANDO COM AS INEQUAÇÕES*

FONTE: A autora (2019)

Regras:

Cada aluno receberá uma folha, um lápis e deverá escolher um marcador e, cada um em sua vez, deve jogar o dado personalizado. O aluno andará o número de casas indicado no dado e resolverá, individualmente, a equação ou inequação indicada pelo seu marcador. Se o dado indicar um número negativo ou zero o aluno deverá resolver a primeira equação do tabuleiro.

Ao resolver a equação ou inequação o aluno encontrará valores maiores, menores ou igual a x .

- Se o valor encontrado for maior que x o aluno deverá andar um número maior que o indicado. Por exemplo $x > 3$, o aluno andará 4 casas.

- Se o valor encontrado for menor que x o aluno deverá andar um número menor que o indicado. Por exemplo $x < 3$, o aluno andará 2 casas.
- Se o valor encontrado for igual a x o aluno deverá andar o número indicado. Por exemplo $x = 3$, o aluno andará 3 casas.

Os valores encontrados podem ser positivos ou negativos.

- Quando o valor for positivo o aluno andará para frente.
- Quando o valor for negativo o aluno voltará o valor indicado.

Em todas as rodadas os alunos deverão jogar o dado. Vence aquele que chegar ao final da trilha primeiro. Na próxima seção será descrito o desenvolvimento das atividades e resultados obtidos.

5 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

Os resultados foram obtidos por meio dos questionários pré e pós-testes criados pela autora do jogo e aplicados no início e no final da realização do jogo. O questionário continha cinco equações e inequações, que compõe o conteúdo programático do 7º ano. Por isso optamos por realizar a atividade com os alunos do 8º ano, visto que se trata de um tópico que, em tese, era de conhecimento dos mesmos.

No primeiro teste aplicado, pôde-se perceber que os alunos não tinham domínio algum do conteúdo e em conversa com os mesmos surgiam alguns comentários como: “*Lembro de ter visto isso em aula, mas não lembro com resolver*”, “*Nunca aprendi isso aqui*” ou “*Não entendo quando mistura letras com números*”.

Ao receberem o primeiro teste, os alunos se sentiram envergonhados por não saberem como resolver, a maioria optou por deixar questões em branco, especialmente ao serem informados que aquela atividade não valeria nota. Porém, ao divulgarmos que os resultados não seriam divulgados entre os demais alunos, muitos se sentiram mais a vontade de tentar resolver. Mesmo com a boa adesão e participação, não foi obtido um bom resultado, sendo que de oito alunos avaliados, cinco não acertaram nada e três acertaram apenas uma questão, como apresenta-se no gráfico a seguir (GRÁFICO 1).

1º Teste

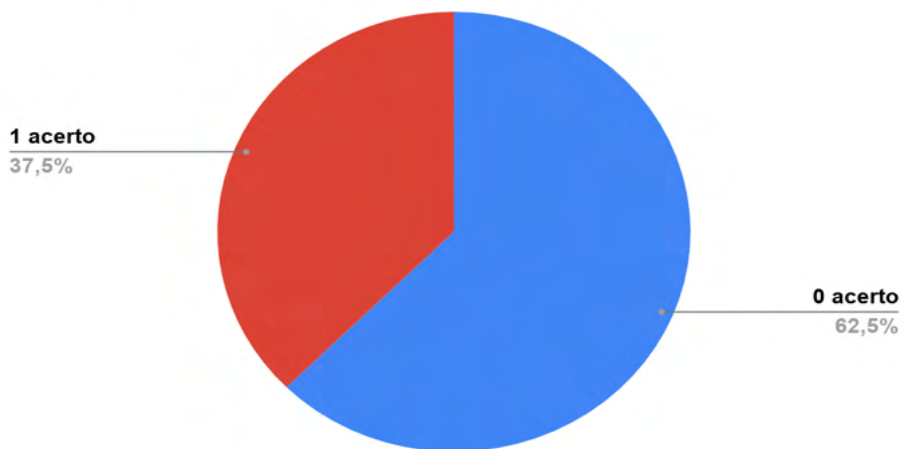


GRÁFICO 1- VARIAÇÃO DE ACERTOS NO TESTE 1

FONTE: Elaborado pela autora

Observando as resoluções dos testes pode-se notar que vários alunos possuíam o mesmo erro, a maioria fez as operações entre números e variáveis e muitas vezes esqueciam da regra do sinal, como pode ser observado nas imagens a seguir (FIGURA 2; FIGURA 3).

$$\begin{aligned} \text{c) } & 3x + 2 < 14 \\ & 3x + 2 = 5x \end{aligned}$$

FIGURA 2: RESOLUÇÃO DA INEQUAÇÃO FEITA PELO ALUNO NO TESTE 1

FONTE: Excerto da atividade desenvolvida por aluno do 8º ano

$$\begin{aligned} \text{a) } & 2x - 3 > 11 \\ & x = 3 + 2 > 11 \\ & x = 5 > 11 \end{aligned}$$

FIGURA 3: RESOLUÇÃO DA INEQUAÇÃO FEITO PELO ALUNO NO TESTE 1

FONTE: Excerto da atividade desenvolvida por aluno do 8º ano

Após a aplicação do primeiro teste foi apresentado aos alunos o jogo *Brincando com as inequações*, a primeira impressão que tiveram foi que seria algo chato, já que eles não

gostaram do primeiro teste, os alunos ficaram desanimados e sem muita vontade de jogar. Depois de apresentar as regras e dar início ao jogo, os alunos estavam envergonhados em não saber o conteúdo e com medo de fazer e errar, mas com tempo eles foram perdendo esse receio e foram resolvendo todas as equações ou inequações que lhes eram solicitados no tabuleiro, alguns já iam resolvendo as equações e inequações antes mesmo de chegar sua vez. Ao final, todos gostaram do jogo e participaram de forma ativa.



FIGURA 4: ALUNOS JOGANDO O JOGO *BRINCANDO COM AS INEQUAÇÕES*

FONTE: Foto tirada pela autora.

Ao terminar de jogar, realizou-se novamente a aplicação do teste e, dessa vez, foi possível obter um resultado satisfatório: de oito alunos, cinco acertaram todas as inequações do teste, dois alunos acertaram quatro e um aluno acertou três, conforme pode-se observar no gráfico a seguir (GRÁFICO 2).

2º Teste

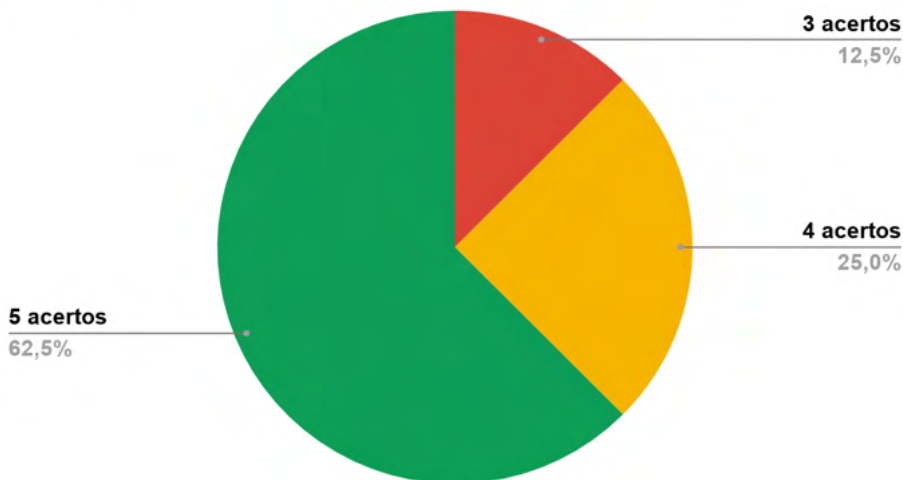


GRÁFICO 2- VARIAÇÃO DE ACERTOS NO TESTE 2

FONTE: Elaborado pela autora

Comparando a resolução do segundo teste com o primeiro, é evidente que houve a aprendizagem dos alunos. Podemos ver isso nas próximas imagens (FIGURA 5; FIGURA 6), que são resoluções feitas pelos mesmos alunos das FIGURAS 2 e 3.

c) $3x + 2 < 14$
 $3x < 14 - 2$
 $3x < 12$
 $x < 4$

FIGURA 5: RESOLUÇÃO DA INEQUAÇÃO FEITA PELO ALUNO NO TESTE 2

FONTE: Excerto da atividade desenvolvida por aluno do 8º ano

a) $2x - 3 > 11$
 $2x > 11 + 3$
 $2x > 14$
 $x > \frac{14}{2}$
 $x > 7$

FIGURA 6: RESOLUÇÃO DA INEQUAÇÃO FEITA PELO ALUNO NO TESTE 2

FONTE: Excerto da atividade desenvolvida por aluno do 8º ano

A maior parte dos erros cometidos no teste 2 se deve ao fato de que o aluno não finalizou o cálculo ou cometeu erros na divisão dos números, como pode-se observar (FIGURA 7; FIGURA 8):

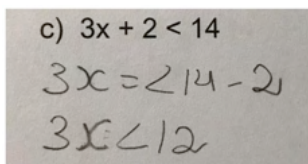

$$\begin{aligned} \text{c) } 3x + 2 &< 14 \\ 3x &< 14 - 2 \\ 3x &< 12 \end{aligned}$$

FIGURA 7: RESOLUÇÃO DA INEQUAÇÃO FEITA PELO ALUNO NO TESTE 2

FONTE: Excerto da atividade desenvolvida por aluno do 8º ano

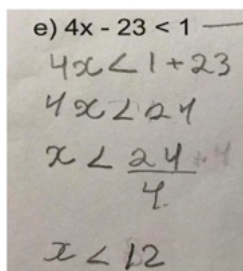

$$\begin{aligned} \text{e) } 4x - 23 &< 1 \\ 4x &< 1 + 23 \\ 4x &< 24 \\ x &< \frac{24}{4} \\ x &< 6 \end{aligned}$$

FIGURA 8: RESOLUÇÃO DA INEQUAÇÃO FEITA PELO ALUNO NO TESTE 2

FONTE: Excerto da atividade desenvolvida por aluno do 8º ano.

Diferente do primeiro, no final do segundo teste todos os alunos queriam saber se tinham acertado ou errado as equações e inequações resolvidas. Os comentários que se ouvia eram que “*se a matemática fosse ensinada assim na sala de aula aprenderíamos bem melhor*” e “*aprender jogando é mais fácil e divertido*”. Com isso pode-se perceber a validade do jogo no ensino que segundo Gohn (2016) a Educação não formal não substitui a Educação formal, uma vez que é nessa em que os saberes são sistematizados, enquanto a não formal vem a contribuir e complementar a construção dos conhecimentos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas observações, pode-se reafirmar que os alunos têm problemas em relação ao domínio de conteúdos, de conceitos básicos. O uso dos jogos matemáticos, como o *Brincando com as inequações*, representa uma alternativa didático-metodológica que pode contribuir para desenvolvimento e para a revisão de conceitos matemáticos e de memorização de procedimentos em atividade matemática, uma vez que propicia uma interação mais ativa e lúdica, promovendo o entendimento e, conseqüentemente, maior adesão, colaborando significativamente para o aprendizado. Por meio dessas tarefas, verificou-se ainda que os alunos puderam desenvolver suas habilidades matemáticas,

proporcionando-lhes melhor compreensão do conceito de equação. Na implementação das atividades, foram utilizadas metodologias que atendam às necessidades de compreensão dos alunos.

Acredita-se que esses resultados contribuam para a promoção de estratégias não formais de ensino da matemática na educação formal, uma vez que ambas modalidades se encontram em um contínuo, retomando conceitos de Colley (2002, apud Alves et al 2011).

Objetivou-se proporcionar aos alunos um contato maior com diferentes atividades que possam contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, considerando de suma importância a intervenção do professor no decorrer das atividades.

No desenvolver da pesquisa foi possível perceber que a Educação não formal tem muito a contribuir e as considerações aqui tecidas apresentam a possibilidade de desenvolvimento de muitas outras atividades, sugestão para futuros trabalhos de ordem científica.

Vale pontuar que o material elaborado pode ser trabalhado a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, visto que é nessa fase escolar que o conteúdo matemático em questão é introduzido. Diante das dificuldades observadas em relação às equações e inequações é preciso repensar que é indispensável rever de que forma que são apresentadas e trabalhadas por parte dos professores de Matemática.

Em suma, a intenção foi trazer uma contribuição para sustentar novas discussões, eventuais melhorias e ajustes para uma maior compreensão da educação formal no ensino da matemática.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. R. S.; BISCONSINI, V. R.; CABRAL, W. O.; MARTENS, A. S.; OLIVEIRA, W. P.; PARRALES, R. S. EDUCAÇÃO FORMAL: jogos como atividade de ensino da matemática. Encontro Paranaense de educação matemática, 2011.

ALVES, D. R. S.; MARTENS, A. S. Desafios para a construção do conhecimento de frações nas séries intermediárias do ensino fundamental. X EDUCERE. 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLLEY, H.; HODKINSON, P.; MALCOLM, Janice. Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report, Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. Also available in the informal education archives: <http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm> 2002 Acesso em 28 maio, 2019.

ESPINDOLA, M. L. O que é Matemática? UFPB, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/4828847/O_que_%C3%A9_a_Matem%C3%A1tica> Acesso em 03 junho, 2019.

GOHN, M. G.. Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições Sociais. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016.

HAZIN, I. (2000) Auto-estima e desempenho em matemática: uma contribuição ao debate acerca das relações entre cognição e afetividade. Dissertação de mestrado. Recife, Pós-Graduação em psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. Acesso: 28 maio, 2019.

HOUSE, P. A. Reformular a álgebra da escola média: por que e como? In: COXFORD, Arthur F.; SHULT, Alberto P. (Orgs). As ideias da Álgebra. Tradução: Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1995, p. 1-8.

LIBÂNEO, J. C.. Pedagogia e pedagogos, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. Perspectivas em aritmética a álgebra para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1997

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARANDINO, M. A formação inicial de professores e os museus de Ciências. In: SELLES, Sandra E. e FERREIRA, Márcia S. (Orgs.). Formação docente em Ciências: memórias e práticas. (p. 59–76). Rio de Janeiro: EdUFF, 2003.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação do Estado. Curitiba, PR: SEED, 2008.

PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M.; ALVES, D. R. S.; A Educação não formal no Brasil: o que apresentam os periódicos em três décadas de publicação (1979-2008). Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 12, No 3, 2012.

SILVA, R. N. Álgebra e Aritmética no Ensino Fundamental: um Estudo de como Ensiná-las de Forma Integrada e com Base em Significados. 2007. Disponível em: Acesso em: 31 outubro. 2018.

SMOLE, K. S; DINIZ, M. I.; MILANI, E. Cadernos do Mathema: Jogos de matemática de 6o a 9o ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STABACK, C. E.; MAFFI, G. M.; BANHEZA, K. V. G.; JEZUS, M. T.; ALVES, D. R. S. Educação não-formal: ensinando Matemática através de jogos. VI SINECT. UTFPR, 2018.

VELOSO, D. S.; FERREIRA, A. C. Uma reflexão sobre as dificuldades dos alunos que se iniciam no estudo da álgebra. In: X Semana da Matemática e II Semana da Estatística, 10., 2010, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: Editora da UFOP, 2010. p.59-65. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/1292>> Acesso: 28 maio, 2019.

YIN, R. K. ESTUDO DE CASO: Planejamento e Métodos. Tradução de: GRASSI, D. 2.ed. Porto alegre: Bookman, 2001.

SOBRE O ORGANIZADOR

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 Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). 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; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescente 106, 114, 115, 123, 168

Alfabetização 58, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 82, 96, 112, 143, 223

Aprendizagem 29, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 64, 71, 72, 74, 75, 77, 82, 83, 85, 89, 91, 104, 106, 111, 112, 125, 128, 129, 134, 136, 138, 142, 143, 144, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 190, 195, 197, 199, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 212, 213, 218

Avaliação educacional 142

C

Cidadania 111, 125, 126, 193, 206, 207

Colaborativa 47, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66

Contradições 125, 130, 192, 193

Coronavirus 11, 115, 117, 124, 184

Corpo 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 31, 73, 74, 77, 80, 116, 121, 122, 162, 163, 169, 180, 195, 196

D

Desigualdades de gênero 1, 31

Direito 10, 71, 120, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 206

Discalculia 142, 143, 144, 147

Dislexia 142, 143, 144, 147, 148, 149

Diversidade 37, 71, 73, 112, 192, 193

Docência 1, 2, 4, 5, 6, 7, 49, 90, 91, 151, 187, 188, 203, 204, 223

Docente 1, 4, 6, 7, 8, 49, 51, 52, 56, 57, 59, 64, 65, 66, 72, 85, 87, 101, 125, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 151, 153, 154, 157, 162, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 186, 187, 191, 193, 199, 221, 223

E

Ecofeminismo 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

Ecologia política 22, 25, 27, 33, 34

Educação 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 60, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 105, 106, 111, 112, 113, 117, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 179, 180, 181,

182, 183, 184, 186, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 219, 220, 221, 222, 223

Educação ambiental 9, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34

Educação básica 5, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 58, 68, 71, 81, 125, 135, 141, 209, 210, 220, 223

Educação escolar indígena 194, 195

Educação feminina 35, 37, 44

EJA 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 82

Ensino 8, 46, 49, 50, 51, 56, 60, 66, 95, 97, 106, 132, 133, 141, 144, 151, 166, 167, 170, 171, 178, 179, 180, 185, 191, 203, 204, 213, 220, 221, 223

Ensino-aprendizagem 29, 47, 53, 55, 56, 71, 104, 112, 128, 134, 136, 138, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 180, 186, 190, 197, 205

Ensino de Matemática 203, 210, 211

Ensino fundamental 49, 50, 51, 55, 57, 60, 61, 71, 82, 135, 141, 151, 153, 166, 176, 185, 187, 190, 203, 204, 213, 220, 221

Ensino médio 49, 51, 82, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 141

Ensino remoto 79, 87, 122, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 190, 191

Equações 203, 204, 208, 209, 210, 212, 213, 215, 217, 219, 220

Escolarização 71, 106, 111, 112, 184, 194

Estado da arte 22, 25

F

Formação de professores 52, 65, 66, 75, 77, 96, 141, 178, 181, 182, 183, 194, 196, 201, 223

Formação docente 4, 51, 56, 57, 66, 221

Formação técnica e profissionalizante 132, 134, 140

Foucault 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21

G

Gamificação 186, 187, 190, 191

H

Hipertexto 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96

Histórias em quadrinhos 106, 107, 112

I

Identidade feminina 1

Inequações 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220

Instagram 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 121

L

Leitura 40, 43, 53, 58, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 96, 104, 106, 107, 110, 111, 117, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 169, 174, 189, 195

Ludicidade 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 223

M

Magistério feminino 1

Maurício de Sousa 106, 107, 108

Metodologia 48, 49, 52, 53, 54, 56, 59, 67, 69, 76, 96, 186, 187, 205, 212

Metodologias ativas 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56

Museu da Baronesa 97, 105

Museus 97, 103, 221

O

Orientações epistemológicas 194, 199, 200

P

Pandemia 9, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 48, 79, 81, 87, 91, 94, 95, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192

Paulo Freire 67, 68, 70, 74, 75, 76, 78, 131

Pedagogias culturais 9, 11, 20

Perspectivas negras 106, 110, 111

Pesquisa diagnóstica 57, 59, 60, 61, 63

Planejamento 77, 79, 85, 86, 87, 88, 90, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 177, 190, 205, 206, 207, 222

R

Reconhecimento 1, 3, 6, 28, 60, 68, 71, 74, 76, 104, 145, 156, 161, 172, 174, 192, 193, 197

Reflexo social 35

T

TDIC 79, 80, 83

Tecnologias 9, 20, 46, 47, 48, 51, 56, 68, 79, 80, 85, 86, 87, 91, 93, 94, 95, 96, 121, 178, 179, 181, 191, 192


Transgressão feminina 1


EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:


Currículo, políticas e práticas 3



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 3



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 